




SOBRE LA PEDAGOGÍA DE LAS ARTES PARA EL SIGLO XXI

PANORAMA LATINOAMERICANO Y PROSPECTIVAS

 Grupo de Ediciones
y Publicaciones
Xalapa S.A. de C.V.

ISBN: 978-607-59608-7-6



9 786075 960876



Universidad Veracruzana

Dr. Martín Aguilar Sánchez
Rector

Dr. Juan Ortíz Escamilla
Secretario Académico

Mtra. Beatríz Sánchez Zurita
Directora General del Área Académica de Artes

Mtro. Luis David Pérez Graillet
Director de la Facultad de Danza

Dr. Daniel Serna Poot
Coordinador

Mtro. Jorge Caballero Ramírez.
Universidad Veracruzana
Mtra. Julieta Varanasi González García.
Universidad Veracruzana
Mtra. Esther Landa González.
Universidad Veracruzana
Comité editorial

GREPXA S.A. de C.V.
Editorial

Lic. Jorge Isaac Floriano Díaz-Apoyo técnico
C. María Luisa Villalpando Muñoz - Apoyo técnico
Agradecimiento especial

SOBRE LA PEDAGOGÍA DE LAS ARTES PARA EL SIGLO XXI

PANORAMA LATINOAMERICANO Y PROSPECTIVAS

COORDINADOR EDITORIAL

Daniel Serna Poot

EDICIÓN

Esther Landa González, Jorge Caballero Ramírez, Julieta Varanasi González García

PRÓLOGO

Ernesto Vilches Lleó

AUTORES

Amara Farrera Durón, Aner Bezaí García Manzo, Angela Melisa Balceda, Beatriz Julieta Galindo Zavala, Benjamín Velazco Reyes, Carlos Alberto Carrillo Uribe, Cecilia del Carmen Burgos Guerrero, Cerissa Viridiana Herrera Ocegüera, Cristina Ivonne Figueroa Pino, Cynthia Jeannette Pérez Antúnez, Daniel Serna Poot, Edgar Germán Valdez Gómez, Emilio Ángel Lome Serrano, Eneida Gisela Camacho Uribe, Eugenia Castellanos Méndez, Eva Estefanía Jiménez García, Itzel Trejo Martínez, Jorge Luis Vásquez Velásquez, José Antonio Toga Torre, José Esteban García Tovar, José Luis Reséndiz, Juan Mariano de Loera Pérez, Juana Nieto Alegría, Karla Nallely Salazar Rosales, Keila Harim Munguía Pinacho, Lidia Irasema Serrano González, Lucero Aburto Pedraza, Luis Angel Hernández Flores, Magaly Carolina Llumipanta Vaca, Mallivi Licet Melo Rey, Manuel Alexander Puerto Cardona, María Angélica Vio Garrido, María de Jesús Cuevas Mesa, María De Los Ángeles López Serrano, María Leonor Sedano Soto, María Luisa Gámez Tolentino, María Teresa González Muzzio, María Teresa Zamorano García, Mario Eliseo Juárez Rodríguez, Marisol Bazaldúa Alarcón, Miguel Flores Covarrubias, Nelly Angélica de Loera Pérez, Pamela Jiménez Jiménez, Patricia Blasquez Morales, Ramón Miguel Trejo Carrillo, Rubén Oswaldo Montejo Ramírez, Sandra Liliana Osornio Ledesma, Sarahí García Callejas, Yuridia Dallely Ortiz López, Yuttianed Alid Vela Marrón

EDITORIAL

© Grupo de Ediciones y Publicaciones Xalapa S.A. de C.V.

Grupo de Ediciones y Publicaciones Xalapa S.A. de C.V.

Calle Emiliano Zapata, 15, Col. El Tanque.

C.P. 91156, Xalapa, Veracruz, México.

Tel. (228) 2014857

www.grepxa.mx

Sello editorial: Grupo de Ediciones y Publicaciones Xalapa S.A. de C.V.

(978-607-59608)

Primera Edición

Ciudad de Edición: Xalapa, Veracruz, México.

Presentación en medio electrónico:

Libro digital descargable


Formato PDF 12 Mb

ISBN: 978-607-59608-7-6

Fecha de aparición: 24/11/2023

ISBN: 978-607-59608-7-6



 Grupo de Ediciones
y Publicaciones
Xalapa S.A. de C.V.

Xalapa-Enríquez, Ver., a 24 de noviembre de 2023.

**A QUIEN CORRESPONDA
PRESENTE**

Grupo de Ediciones y Publicaciones Xalapa S.A. de C.V. (GREPXA) hace constar que el libro:

“SOBRE LA PEDAGOGÍA DE LAS ARTES PARA EL SIGLO XXI. PANORAMA LATINOAMERICANO Y PROSPECTIVAS”

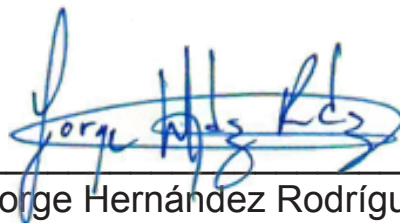
Fue publicado por nuestro sello editorial con **Nº 978-607-59608** y registrado con el **ISBN 978-607-59608-7-6**, ambos otorgados por la Agencia Mexicana de ISBN, con fecha de aparición del **24 de noviembre de 2023**, cumpliendo con todos los requisitos de calidad científica y normalización que exige nuestra política editorial.

La obra fue arbitrada y dictaminada en dos procesos; en el primero, se sometió a los capítulos incluidos en la obra a un proceso de dictaminación a doble ciego para constatar de forma exhaustiva la temática, pertinencia y calidad de los textos en relación a los fines y criterios académicos de **Grupo de Ediciones y Publicaciones Xalapa S.A. de C.V. (GREPXA)**, cumpliendo así con la primera etapa del proceso editorial. En el segundo proceso de dictaminación fue evaluado por pares académicos externos, aprobado por nuestro Comité Científico y pre-dictaminado por el Comité Editorial de **Grupo de Ediciones y Publicaciones Xalapa S.A. de C.V. (GREPXA)**

Todos los soportes concernientes a los procesos editoriales y de evaluación se encuentran bajo el poder y disponibles en **Editorial Grupo de Ediciones y Publicaciones Xalapa S.A. de C.V. (GREPXA)**, los cuales están a disposición de la comunidad académica interna y externa en el momento que se requieran.

La normativa editorial y repositorio se encuentran disponibles en la página.
<https://grepaxa.mx>

ATENTAMENTE

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Jorge Hernández Rodríguez', is written over a horizontal line. The signature is stylized and somewhat cursive.

Jorge Hernández Rodríguez
Director General

EDICIÓN



COORDINADOR

Daniel Serna Poot

Es Licenciado en Educación Musical por la Universidad Veracruzana (UV), Maestro y Doctor en Tecnología Educativa por la Universidad Da Vinci. Es Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Música e integrante del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Pedagogía de las Artes de la UV. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del CONAHCyT (Candidato 2023-2026). Es integrante del Cuerpo Académico UV-CA-524 “Inter y transdisciplinariedad en las artes escénicas”, miembro activo de la Red Nacional de Educación e Investigación Artísticas (REDIARTES) y Consejero Maestro de la Facultad de Música UV.



EDITOR

Jorge Caballero Ramírez

Es profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Música y parte del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Pedagogía de las Artes de la Universidad Veracruzana (UV). Es Licenciado en Música con Maestría en Música opción Composición por la Universidad Veracruzana. Su actividad está centrada en la composición musical, interpretación, docencia, tecnologías y la producción artística. Es Integrante del Cuerpo Académico “Investigación Musical” UV-CA-05.



EDITOR

Julieta Varanasi González García

Es Licenciada en Artes Opción Piano y Licenciada en Pedagogía (UV), Maestra en Música: Musicología (UV). Cuenta con Estudios de posgrado en el Conservatorio de Brabante, Tilburg, Países Bajos. Actualmente se desempeña como Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Música y como parte del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Pedagogía de las Artes de la Universidad Veracruzana. Es integrante del Cuerpo Académico “Formación e investigación en educación musical” (UV-CA-514).



EDITOR

Esther Landa González

Esther Landa González es Bailarina, Coreógrafa y Docente, graduada de la Licenciatura en Artes, con opción en Danza Contemporánea en la Universidad Veracruzana, con Maestría Profesional en Danza con énfasis en Formación dancística por la Universidad Nacional de Costa Rica. Es profesora certificada en el Método Feldenkrais® educación continua de la Facultad de Medicina de la Universidad de Colima. Es Profesora de Tiempo Completo con Perfil PRODEP en la Facultad de Danza e integrante del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Pedagogía de las Artes.

TABLA DE CONTENIDO

Prólogo.....	7
Ernesto Vilches Lleó	
Presentación.....	13
Miguel Flores Covarrubias	
CAPÍTULO 1. Experiencias e investigaciones en torno a la Pedagogía de las Artes. MÚSICA.....	15
Reflexiones de las niñas y los niños en torno a las experiencias que promueven el disfrute en su aprendizaje musical.....	16
Marisol Bazaldúa Alarcón	
Desarrollo de la memoria musical en los estudiantes de música del nivel superior.....	35
Benjamín Velazco Reyes	
Estrategias de educación Musical integrada con un Objeto Virtual de Aprendizaje para la creación de cultura ambiental en los estudiantes del grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional.....	64
Manuel Alexander Puerto Cardona	
La Educación Musical en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica: Una mirada interdisciplinar.....	77
Edgar Germán Valdez Gómez	
Metodologías Activas aplicadas en la enseñanza musical.....	92
María de Jesús Cuevas Mesa	
La educación musical como recurso pedagógico para la educación integral en preescolar.....	103
José Esteban García Tovar	
La tradición oral que se escritura: Guía para la formación de habilidades musicales básicas a partir de transcripciones de los toques de la danza mexihca.....	124
Aner Bezaí García Manzo	
La música como medio para el fortalecimiento de la identidad cultural: el caso de la música de Santiago Pinotepa, Oaxaca.....	145
Keila Harim Munguía Pinacho	
CAPÍTULO 2. Experiencias e investigaciones en torno a la Pedagogía de las Artes. DANZA.....	168
Respirar, jugar y bailar. Una reflexión acerca de los aportes del yoga infantil a las clases de expresión corporal y danza en niños y niñas del proyecto idoukids.....	169
Magaly Llumipanta Vaca	
El Laboratorio de Sensibilización Espacial y la Ecoescena como dos propuestas para habitar el mundo....	199
Lidia Irasema Serrano González	
Reflexiones de la relación del proceso enseñanza-aprendizaje de la Danza Académica y la Educación Somática.....	215
Eugenia Castellanos Méndez	

Danzando entre las olas.....223
Pamela Jiménez Jiménez

Danza emergente y profesionalización en contingencia: Creación de estrategias para reencaminar los procesos de titulación de estudiantes de Licenciatura en Danza en un contextopandémico.....229
Beatriz Julieta Galindo Zavala, Cynthia Jeannette Pérez Antúnez, Ramón Miguel Trejo Carrillo

Laenseñanzadela danzaeneducaciónbásica.....245
Carlos Alberto Carrillo Uribe

CAPÍTULO 3. Experiencias e investigaciones en torno a la Pedagogía de las Artes. TEATRO.....251

La dramaturgia en la Danza: La noción de la dramaturgia en la creación escénica de danza contemporánea.....252
Angela Melisa Balceda

Teatro Intercultural.....279
Amara Farrera Durón

El teatro como instrumento didáctico.....291
José Antonio Toga Torres

Loshijosdelfuego.....300
Luis Angel Hernández Flores

CAPÍTULO 4. Experiencias e investigaciones en torno a la Pedagogía de las Artes. ARTES VISUALES Y PLÁSTICAS.....310

Del teatro de objetos al cine de animación: La experiencia pedagógica interdisciplinar AnimaSol@ Lab.....311
Mallivi Melo Rey

Una aproximación a los problemas disciplinarios en la enseñanza de la investigación desde las Artes Visuales. Construcción de un tema de investigación para un proyecto con aproximaciones al conocimiento disciplinario.....337
María Luisa Gámez Tolentino

Didáctica para la enseñanza/ aprendizaje inter y transdisciplinar de las Artes Visuales en la educación secundaria -Programa Diploma del Bachillerato Internacional.....355
Jorge Luis Vásquez Velásquez

A través del telescopio: Dos perspectivas de la enseñanza de las Artes visuales.....365
Karla Nallely Salazar Rosales, Eva Estefanía Jiménez García

Las instalaciones artísticas como estrategia de aprendizaje inter y transdisciplinar en la formación inicial docente.....375
María Teresa González Muzzio, María Angélica Vio Garrido

Polifonía en la didáctica de las artes visuales.....405
Cecilia del Carmen Burgos Guerrero

CAPÍTULO 5. Experiencias e investigaciones en torno a la Pedagogía de las Artes.	
EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	414
Lo terrorífico en el arte: exploraciones transdisciplinarias entre el arte, la química y las emociones.....	415
Juan Mariano de Loera Pérez, Nelly Angélica de Loera Pérez.	
Desarrollo de habilidades cognitivas superiores a través del proyecto intervención en artes...	432
Rubén Oswaldo Montejo Ramírez	
El fandango como estrategia educativa para favorecer la Cultura de la Paz en niños, niñas y adolescentes de la Estancia, Colima.....	441
Cerissa Viridiana Herrera Ocegüera	
Los valores étnicos en los conceptos de artesanía, tradición y arte popular en las artes contemporáneas mexicanas.....	464
Mario Eliseo Juárez Rodríguez	
Violencia sistémica en la educación, alternativas desde la pedagogía de las artes para la mejora continua de la escuela.....	481
Cristina Ivonne Figueroa Pino	
Había Una Voz.....	501
Emilio Ángel Lome Serrano, Sandra Liliana Osornio Ledesma, Juana Nieto Alegría, Itzel Trejo Martínez, José Luis Reséndiz, Eneida Gisela Camacho Uribe, María Leonor Sedano Soto, María De Los Ángeles López Serrano, María Teresa Zamorano García, Yuridia Dallely Ortiz López, Sarahí García Callejas, Lucero Aburto Pedraza, Patricia Blasquez Morales	
El juego como estrategia de aprendizaje de las artes en la primera infancia.....	512
Yuttianed Alid Vela Marrón	
Conclusión general.....	535
Reflexiones Sobre la Pedagogía de las Artes para el siglo XXI.....	536
Daniel Serna Poot	

PRÓLOGO

Ernesto Vilches Lleó

Es Ingeniero Químico por la UNAM, Maestro y Doctor en Literatura por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Es Académico Tiempo Completo de la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana y Coordinador de Egresados de su facultad. Es además integrante del Cuerpo Académico UV-524 “Inter y transdisciplinariedad en las artes escénicas”.
Correo: evilches@uv.mx

Para poder entender cabalmente lo que este libro propone, se sentaron las bases para conjugar los temas tratados en los diferentes capítulos y así poder asimilarlos como un todo, para lo cual se dejaron claros algunos conceptos que competen a los presentes trabajos y, en consecuencia, para ser tratados a partir de las investigaciones y experiencias en torno a la pedagogía de las artes, como se indica en el título.

Todos ellos se han dirimido, a partir de la adaptación de los parámetros y dinámicas de los juegos en otras áreas como la Música, Danza, Teatro, Artes Plásticas y la Educación Artística Inter y Transdisciplinaria.

Se ha considerado, para comprender cómo se han ido consolidando, de manera grupal y en ocasiones, desde un punto de vista etnográfico, las ideas que los propios niños, niñas y jóvenes, reflexionando entre ellos mismos, y cómo se ha ido construyendo colectivamente la noción de disfrute como un fenómeno multifactorial que permite que ellos se reconozcan así mismos y sean, paralelamente, reconocidos como sujetos sociales.

Estos trabajos ya nos muestran el propósito de identificar aquellos elementos que hacen atractivos a los juegos y los aplica en una actividad, tarea o mensaje determinado para conseguir una vinculación especial con los usuarios e incentivar un cambio de comportamiento o para

transmitir un mensaje o contenido; esto quiere decir, diseñar sistemas de información con la posibilidad de generar experiencias y motivaciones similares a los juegos y, en consecuencia, intentar influir en el comportamiento del usuario.

Hay factores, ideas y elementos bien caracterizados universalmente, que nos remiten a ellos, como nos lo enseña Johan Huizinga en su obra mayor (Buber & Imaz 1949, como se citó en Huizinga, 1953), que “El juego es más viejo que la cultura”; así, entonces, “La psicología, la fisiología se esfuerzan por observar, describir y explicar el juego de los animales, de los niños y niñas y de los adultos”; es decir, que los animales juegan y el ser vivo obedece, cuando juega, a un impulso congénito de imitación, o satisface una necesidad de relajamiento, o se ejercita para actividades serias que la vida le pedirá más adelante o, finalmente, le sirve como un ejercicio para adquirir dominio de sí mismo; Huizinga reflexiona así adelantándose a etólogos y psicólogos de la talla de Konrad Lorenz, Eugene Odum; Eibl Eibesfeldt (1972) en su estupenda obra *Amor y odio*; Niko Tinbergen, Karl Von Frisch y otros muchos), pero que están haciendo todos ellos estudios comparativos del comportamiento animal y del humano entre la psicología animal y la humana para entender su paralelismo en cuanto a su comportamiento.

Este libro se ha ido dirigido hacia un enfoque que permitió comprender, a partir de las reflexiones de los niños, niñas y adolescentes participantes, cómo es construida colectivamente la noción de disfrute como un fenómeno multifactorial que permite que se reconozcan así mismos y sean reconocidos como sujetos sociales.

Es así que, en este encuentro, los especialistas invitados nos ofrecen una ruta crítica para alcanzar, todos, el lujo de un círculo virtuoso que nos da la capacidad de interactuar unos con otros, dentro de actividades artísticas, y que nos sensibilicen para ser cautos y podamos conocer nuestro entorno: medio ambiente natural, urbano (en su caso) y sociocultural y respetarlo para

mantenerlo en equilibrio; así entonces, adelantamos conceptos, ideas, actitudes, ejercicios, etc. que nos ofrecen nuestros participantes en el presente trabajo y que comparten “un sentimiento de goce que se alcanza cuando algo nos resulta placentero, estimulante y grato y, dado que es un sentimiento individual, depende de los gustos y particularidades de cada individuo”¹, por lo tanto, en esta dualidad entre un comportamiento animal y otro humano (Eibesfeldt, 1972), concepto que parece fluir como un oxímoron, entrelazamos una gran cantidad de conceptos que procuran un paralelismo entre ideas relacionadas con el *Homo ludens* y el *Homo faber* utilizando el mito y el culto con el fin de asegurarse de las grandes fuerzas que procuran, en el caso del hombre, el derecho a la cultura.

Concluyo, pues, en que el disfrute es definido como “un sentimiento de goce que se alcanza cuando algo nos resulta placentero, estimulante y grato y, dado que es un sentimiento individual, depende de los gustos y particularidades de cada individuo” y esto se trabajó con niños y jóvenes entre ocho y dieciséis años, que daban datos del porqué tuvieron motivos para ingresar en esta escuela y se analizaron temas indicativos, como el gusto por la música; herencia familiar; motivaciones familiares o ninguna de éstas o por el puro gusto de estar con los amigos. El gusto por la música es el principal factor de disfrute por el que permanecen y cumplen con toda la serie de requerimientos que la escuela tiene para ellos.

Este libro refleja también las estrategias de educación musical integradas con un Objeto Virtual de Aprendizaje para la creación de cultura ambiental en los estudiantes del grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional. Lo que en pedagogía se aborda con relación al arte en los procesos de aprendizaje en red, es donde se empiezan a mostrar temas inherentes a las

¹ Marisol Bazaldúa Alarcón p-2, quien en sus investigaciones en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza (EIMD) del Centro Cultural Ollin Yoliztli, con el apoyo del programa de becas de posgrado de la UNAM.

condiciones de confinamiento durante la “pandemia” de 2019. Se analizaron las estrategias en educación musical integradas con un Objeto Virtual de Aprendizaje para la creación de cultura ambiental en los estudiantes del grado sexto del Instituto Pedagógico.

Así mismo se tocaron aspectos variados que señalamos aquí por sus títulos y contenidos y que, entre todos, cumplen ampliamente con los propósitos multicitados de este libro, como el intitulado “Desarrollo de la memoria musical en los estudiantes de música del nivel superior a través de factores, tales como el aprendizaje del lenguaje musical, audiciones, memoria auditiva, memoria musical y pensamiento musical”; también se trató y desarrolló el complejo y apasionante tema del “Método de Dalcroze”, gracias al cual el alumno debe experimentar y desarrollar la música física, mental y espiritualmente y esto se hace con niños entre tres y cuatro años, dividiendo en Eurytmia, Solfeo e Improvisación y se trató, naturalmente, de los métodos LemMus y los de relación, sonido y color.

Por otro lado, se desarrolló el tema de la educación musical como recurso pedagógico para la educación integral en preescolar. Por otra parte, se tocaron los temas sobre la tradición oral que se escritura: una guía para la formación de habilidades musicales básicas. Se incluyó un no menos interesante tema, a partir de transcripciones de los toques de la danza *mexihca*; se trató sobre la música como medio para el fortalecimiento de la identidad cultural: el caso de la música de Santiago Pinotepa, Oaxaca.

Destacaron otros, relacionados como respirar, jugar y bailar. Hubo aportaciones a manera de reflexión acerca de los aportes del yoga infantil a las clases de expresión corporal y danza en niños y niñas del proyecto *idoukids* (Ecuador). También se documenta un cuento para tango, el laboratorio de sensibilización espacial y la eco-escena, como dos propuestas para habitar el mundo.

Se reflexionó sobre la relación del proceso enseñanza-aprendizaje de la danza académica y la educación somática. “Danzando entre las olas” fue la ilustración de una danza emergente y de una profesionalización en contingencia. Se plantearon estrategias para reencaminar los procesos de titulación de estudiantes de licenciatura en danza en un contexto pandémico.

Un tema interesante y relacionado con la multi y transdisciplinariedad en las artes escénica con el tema de la dramaturgia en la danza y sobre la noción de la dramaturgia en la creación escénica de danza contemporánea. El radio-teatro se analizó como una experiencia humanista en los procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad presencial y remota; y teatro intercultural; educación artística en teatro e interculturalidad: herramientas que florecen otras pedagogías. El teatro como instrumento didáctico: “Los hijos del fuego”. Pedagogías invisibles/fuego/juego/mito/rito/energía. Se tocó un tema emergente: “...del teatro de objetos al cine de animación: la metáfora animasol@”. Una aproximación a los problemas disciplinarios en la enseñanza de la investigación desde las artes visuales; la construcción de un tema de investigación para un proyecto con aproximaciones al conocimiento disciplinario. Didáctica para la enseñanza/ aprendizaje inter y transdisciplinar de las artes visuales en la educación secundaria – programa diploma del bachillerato internacional; A través del telescopio: dos perspectivas de la enseñanza de las artes visuales; “Detrás del cristal”, fomento a la creatividad en la Artes visuales. Las instalaciones artísticas como estrategia de aprendizaje inter y transdisciplinar en la formación inicial docente; polifonía en la didáctica de las artes visuales: didáctica, artes visuales, creatividad, interdisciplina. Lo terrorífico en el arte: exploraciones transdisciplinares entre el arte, la química y las emociones; Desarrollo de habilidades cognitivas superiores, a través del proyecto de intervención en artes. El fandango como estrategia educativa para favorecer la cultura de la paz en niños, niñas y adolescentes de la estancia, colima. Los valores étnicos en los

conceptos de artesanía, tradición y arte popular en las artes contemporáneas mexicanas;
Violencia sistémica en la educación, alternativas desde la pedagogía de las artes para la mejora continua de la escuela. “Había una voz”: experiencia de una literatura cantada en preescolar; “De involucrar aspectos sensoriales, emocionales y cognitivos”.

En este prefacio, para no hacerlo más extenso, menciono de manera sucinta sólo algunos de los títulos de este libro, y no porque aquellos sean más interesantes, sino por no cansar al amable lector con conceptos que, en cada caso, se expresan ampliamente.

PRESENTACIÓN

Miguel Flores Covarrubias

Es Licenciado en Artes con especialidad en Piano por la Universidad Veracruzana, Maestro en Artes con especialidad en Piano (graduado con mención honorífica) por la Universidad de Kansas, E.U., y Doctor en Artes Musicales con especialidad en Piano (graduado con mención honorífica) por la Universidad de Kansas, E.U. Es Profesor de Tiempo Completo y Coordinador de la Academia de Piano de la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana (UV) y Candidato a Investigador Nacional 2023-2026 del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) del CONAHCyT. Correo: miflores@uv.mx

El libro que hoy tiene entre sus manos es resultado de la confluencia de autores, primero en el Foro Internacional de Pedagogía de las Artes 2022 organizado por la Universidad Veracruzana y ahora, en este tomo, de la experiencia formativa y exploraciones artísticas que realizan académicos, profesionales del arte, la cultura y la educación artística en diversos espacios educativos latinoamericanos.

En los trabajos aquí presentados recorreremos una serie de propuestas surgidas de la convicción del impacto que las distintas ramas disciplinares artísticas tienen en el desarrollo humano y la formación de ciudadanos integrales, independientemente de su posible profesionalización en alguna de estas disciplinas.

Si bien la organización de este libro dividió la participación de los autores en temáticas disciplinares, le resultará evidente al lector que el grueso de las aportaciones surge desde una perspectiva integradora donde las fronteras disciplinares y áulicas se diluyen como resultado de

esa búsqueda vital de establecer canales de comunicación y espacios de coincidencia con los muchos otros que son y somos.

Por sus características y puntos de origen, los procesos de indagación artística aquí presentados nos permiten vislumbrar la diversidad y riqueza de la enseñanza artística actual. En unas bitácoras de viaje que cruzan fronteras, disciplinas y métodos, nos encontramos ante experiencias que integran de manera novedosa y sensible referentes formativos, teóricos, artísticos y culturales diversos que ponen de manifiesto el potencial aglutinador de las artes como un poderoso vehículo de aprendizaje, transformación y vinculación con el entorno.

En conclusión, ya sea a través de la música, la danza, el teatro o las artes visuales, el desarrollo humano de nuestro tiempo no puede concebirse alejado de las habilidades y saberes integrales que el arte nos puede brindar. En sus manos tienen una colección de travesías formativas que buscan, como fin primordial, dar espacio a componentes centrales de la experiencia humana: la necesidad de expresión, conexión y aprendizaje.



CAPÍTULO 1.

**Experiencias e investigaciones en torno a la
Pedagogía de las Artes.**

MÚSICA

**Reflexiones de las niñas y los niños en torno a las experiencias que promueven el
disfrute en su aprendizaje musical¹**

Marisol Bazaldúa Alarcón

Pasante de Maestría en Educación Musical de la
Facultad de Música de la UNAM, e-mail:
maribazalgmail.com

Resumen

En el presente trabajo se busca identificar los factores que propician el disfrute en el aprendizaje de los estudiantes de una escuela de iniciación musical de la Ciudad de México. El enfoque etnográfico permitió comprender a partir de las reflexiones de los niños, niñas y adolescentes (NNA) participantes, cómo es construida colectivamente la noción de disfrute como un fenómeno multifactorial que permite que los NNA se reconozcan así mismos y sean reconocidos como sujetos sociales, con la posibilidad de tener voz y ser escuchados mediante el lenguaje simbólico de la música y la danza. Entre los factores destacados como propiciadores del disfrute en el aprendizaje se encuentran: la propia música y el significado de esta en sus vidas, la implicación del cuerpo en movimiento, el aprendizaje lúdico, la socialización en la escuela y el sentirse escuchados.

Palabras clave: Disfrute, Escuela, Música, Infancias.

¹ Etnografía realizada de enero de 2018 a marzo de 2020 en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza (EIMD) del Centro Cultural Ollin Yoliztli, con el apoyo del programa de becas de posgrado de la UNAM

Antecedentes y Marco Teórico

Esta investigación se llevó a cabo en la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza (en adelante EIMD), ubicada al sur de la Ciudad de México y perteneciente al Centro Cultural Ollin Yoliztli, dependencia de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. La EIMD se distingue de otras escuelas de iniciación musical de la localidad, por integrar la danza y la música tradicional mexicana, así como sus procesos de transmisión dentro del proyecto curricular. Lo anterior es posible debido a un programa de estudios integral en el que los estudiantes cursan dos años de sensibilización a la música y la danza, después de los cuales cursan tres años de un tronco común (TC) en el que tienen un acercamiento tanto a la música clásica (en adelante MC)² como a la música y danza tradicional mexicana (en adelante MDTM). Después de haber cursado el TC, el estudiantado tiene la posibilidad de elegir si continúa sus estudios en el área de MC o en el de MDTM.

Es destacable la convivencia de estos dos tipos de repertorios y estilos de enseñanza, así como el hecho de que los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) tengan conocimiento musical a través de la práctica de la danza tradicional mexicana, o de las experiencias corporales que los distintos maestros de otras asignaturas han ido integrando a sus clases.

El interés por el tema de esta investigación surgió a partir de mi ingreso a la EIMD como profesora de solfeo, por la actitud que pude observar en los estudiantes ante el aprendizaje de la música. Era destacable su desenvolvimiento en el escenario, la alegría en los salones de clase,

² En la EIMD se denomina área de Música Clásica a la opción de estudio apegada a la enseñanza desde el modelo conservatorio, al dominio de la técnica instrumental por medio de repertorios académicos y a la enseñanza del solfeo. Los instrumentos que ofrece en este campo son: piano, violín, viola, violonchelo, flauta dulce, flauta transversa, clarinete, oboe, trompeta y percusiones, entre otros.

pasillos y patio, y la forma en la que los NNA participaban en las diferentes actividades de la institución, ya fuera cantando, tocando algún instrumento o bailando. Parecían disfrutar cada instante de su experiencia como estudiantes de música. Era posible percibirlo en sus expresiones faciales, en las ganas de participar en clase, así como en la seguridad al presentar en público el trabajo preparado durante el semestre o el ciclo escolar. No era solo un fenómeno sonoro, sino que su actitud era parte de un todo que generaba vínculos y goce.

Al observar la alegría en los conciertos de MDTM y contrastarla con la solemnidad de las presentaciones del área de MC, supuse que los estudiantes de MDTM disfrutaban más su aprendizaje por el tipo de repertorios, actividades o clases relacionadas con esta área de estudio. No obstante, desde el primer acercamiento con los estudiantes de la escuela en cuestión, obtuve un comentario de una niña estudiante de guitarra clásica, quien narró lo placentero que eran para ella sus momentos de estudio, pues disfrutaba la calidad del sonido de su instrumento y la complejidad del repertorio que estaba aprendiendo. Ante esa respuesta, comprendí que cada uno de los NNA tenía una narrativa propia en torno a lo que disfrutaba de su experiencia de aprendizaje en esta escuela y que mis supuestos no eran del todo correctos. Lo anterior me hizo pensar que la mejor forma de comprender este fenómeno era desde la voz de los propios estudiantes de esta escuela, por lo que opté por realizar un estudio etnográfico.

El disfrute es definido como “un sentimiento de goce que se alcanza cuando algo nos resulta placentero, estimulante y grato y, dado que es un sentimiento individual, depende de los gustos y particularidades de cada individuo” (Fingermann, 2015, S/P). Al hablar del disfrute en el aprendizaje de la música en los NNA de la EIMD, estoy entendiendo que este es un sentimiento de placer, gozo o alegría expresada por ellos mismos, o visible en sus corporalidades durante sus presentaciones, participaciones en clase o incluso en los mismos pasillos escolares.

Este fenómeno en su experiencia de aprendizaje involucra emoción, la cual influye activamente en su proceso de construcción del conocimiento. Esa emoción es el motor que les impulsa a continuar asistiendo, aprendiendo y practicando con entusiasmo cada tarde.

Encontré diversas formas de nombrar el fenómeno que yo observaba en las niñas y los niños de la EIMD. Comprendí que, así como es complejo definir el disfrute, dado que es un sentimiento tan personal, este ha sido nombrado de diferentes formas por distintos investigadores. Como ejemplo, Magallañes (2010) lo denomina “la experiencia de práctica placentera en la vida escolarizada”, Willems (2011) nombra “trabajo feliz” a la actitud que suelen tener las niñas y los niños que comienzan el estudio de la música. Entre aquellos estudios orientados a la psicología positiva³, se relaciona el disfrute con los conceptos de felicidad o bienestar subjetivo⁴.

Los estudios de Nava y Méndez (2015) y Luna (2019) dan cuenta de los factores que generan felicidad en los NNA en el contexto escolar. Ambas investigaciones indican que los factores que las niñas y los niños valoran positivamente son los amigos en la escuela y el sentimiento de alegría que les produce correr y jugar (movimiento). Además, ambas establecen un precedente cuantitativo, dado que presentan los datos y le asignan un valor numérico a cada factor para saber cuál es el más altamente apreciado por los estudiantes. Sin embargo, ninguna de ellas profundiza en las respuestas de las niñas, niños y adolescentes consultados para saber cuáles fueron las razones por las que disfrutaban cada aspecto que mencionaron.

³ El interés de la psicología positiva radica en el estudio del bienestar humano y los factores que contribuyen al mismo. No se trata de la negación del sufrimiento, ni de los aspectos negativos de la vida de las personas, sino que la psicología positiva busca ser un complemento ante el desbalance que se había otorgado en los estudios psicológicos, que habían otorgado mayor énfasis a los aspectos patológicos (Lupano-Perugini, & Castro-Solano, 2010).

⁴ Bienestar subjetivo: se relaciona con la felicidad y la satisfacción con la vida en los términos de los propios sujetos, quienes determinan lo que es para ellos una experiencia placentera (Diener, 1984).

Metodología

El enfoque etnográfico me permitió entender desde las palabras y reflexiones de los NNA, cuáles son esas prácticas que hacen de su aprendizaje musical un proceso disfrutable. El trabajo de campo en la EIMD fue realizado desde enero de 2018 hasta marzo de 2020, periodo durante el que estuve separada de mi cargo como docente de la escuela, sin embargo, nunca dejé de asistir periódicamente a la EIMD, razón por la cual mi entrada al campo no tuvo obstáculos. Obtuve el permiso y apoyo de la dirección de la escuela para observar y videograbar clases, conciertos, y eventos escolares; así como para realizar entrevistas y grupos de discusión. Como para los NNA, docentes y padres de familia yo no era una persona ajena a la escuela, por lo que no tenían inconveniente en platicar o participar en las entrevistas o grupos de discusión.

Durante la realización de este estudio etnográfico, la población aproximada de la escuela era de 450 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 6 y los 18 años de edad. Realicé entrevistas grupales en todos los grados de la escuela para identificar si las respuestas variaban dependiendo de la edad de los estudiantes, pero estas dinámicas de grupo también fueron de relevancia, pues en ellas se generaron discursos grupales en torno a los factores que propiciaron el disfrute en el aprendizaje de los participantes. En los grupos de discusión me fue posible reconocer a aquellas niñas y niños que se mostraban más interesados en colaborar y a quienes les pedí poder platicar de manera individual para ahondar más en alguno de sus comentarios. Es importante mencionar que la mayor parte de los NNA se refieren a su escuela como la Ollin, pues es el nombre del Centro cultural al que pertenece la EIMD.

En las actividades grupales tuve la oportunidad de recabar los comentarios de 97 NNA, cuyas edades varían entre los 8 y los 18 años. De ellos solo di seguimiento de manera individual a 14 (10 niñas y 4 niños) en entrevistas semiestructuradas de forma individual. También fue

posible contar con la colaboración de varios de los docentes de esta escuela en pláticas informales, y 6 de ellos en entrevistas semiestructuradas. Tanto los grupos de discusión como las entrevistas individuales, observaciones de clase y eventos de la EIMD están registrados en video o en audio y transcritos en su totalidad. Con toda la información recolectada, fue posible clasificar, codificar y analizar los datos a partir de los cuales identifiqué las categorías emergentes de los discursos de los propios participantes.

Resultados y discusión

La variedad de las respuestas a todos los cuestionamientos planteados a los participantes me hizo notar que no existen respuestas únicas y que, incluso, la idea de que los estudiantes disfrutaran su proceso de aprendizaje musical en esta escuela no puede ser aplicable en todos los casos. Con el fin de comprender los discursos de los participantes en esta investigación fue importante conocer las motivaciones que los impulsan a estudiar música, así como las razones de su ingreso a la EIMD. Lo anterior bajo la premisa de que sus motivaciones podrían ser un factor relevante para comprender su alegría por el estudio de la música. Las historias recabadas en este aspecto fueron muy diversas, desde quienes platicaban una historia de amor con el instrumento de su elección, hasta los que decían que no sabían por qué los habían metido a estudiar en la EIMD. Los principales motivos de ingreso a esta escuela fueron clasificados en 4 categorías:

1. ***Gusto por la música:*** el motivo principal de los niños es la música. En sus narraciones destacan su gusto por la música y su deseo de aprender un determinado instrumento musical. En muchos de esos casos, la atracción por la música surgió por la escucha de algún concierto, evento o músico que sirvieron como motivador a que el niño buscara aprender aquello que le había gustado escuchar.

2. **Herencia:** son los niños que refieren que algún familiar es músico o estudia música y de ahí adquirió el gusto o el deseo por aprender a tocar un instrumento, a cantar o a bailar.

3. **Motivación de los padres y madres de familia:** varios de los niños y niñas mencionaron que sus mamás o papás hubieran querido estudiar música, pero como no pudieron hacerlo, les brindan esa oportunidad a ellos. Otros testimonios refieren que sus familias les dicen que con la música adquirirán más habilidades o tendrán mayores oportunidades.

4. **Desconocen los motivos por los que ingresaron a la escuela:** son la minoría, sin embargo, algunos de los niños mencionaron no saber por qué los habían metido a esta escuela.

Como fue posible notar en la sección anterior, no todos los estudiantes ingresaron a la EIMD por motivación propia, por lo que varios de ellos abandonan sus estudios musicales antes de concluirlos. Entre los NNA que desean seguir en esta institución, las principales motivaciones son:

1. El gusto por la música y aprender más de ella.
2. Aspiraciones a futuro como músico.
3. Tener más oportunidades en la vida.
4. Pasar tiempo con sus amigos.

En cuanto al **gusto por la música y el significado de esta en sus vidas** como el principal motivo de continuidad en el estudio de la misma, encuentro como un común denominador el goce por escuchar, cantar, tocar o estudiar música. La música puede ser una pasión, una

necesidad, una fortaleza, un refugio o una forma de expresión desde la concepción de los NNA.

Como ejemplo comparto las narraciones de algunos estudiantes:

Isa (4to grado MDTM): Para mí la música es una forma en la que soy como que mi yo verdadero, es algo muy importante para mí porque es donde me expreso, es donde siento que soy una persona más real y donde no importa lo que pase, sé que si me hace feliz va a estar bien. He aprendido que la música es como una forma de escapar del mundo y sentirme como yo de verdad. Me hace feliz el sentimiento de tocar el arpa, escucharla, sentirla, darme cuenta de todo el trabajo que he hecho desde que comencé a practicar, y hasta dónde he llegado.

Mila (4to grado MDTM): Cuando voy a música, entro a otro mundo porque como que se me olvida todo y voy a hacer algo que siento que aparte que lo estoy disfrutando, me está quitando el miedo porque es una forma de relajarse. Aparte siento que ya, al saber algo así pus (sic) de grande como dicen, me puede abrir puertas laborales.

Esmeralda (6to grado MC): Siempre que escucho música es como si yo pudiera encontrar una burbuja donde sólo soy yo, donde lo que yo toco me identifica, y pues me hace sentir bien. Cuando estoy muy triste es como si estuviera en la burbuja, siento que cuando yo toco el instrumento es un poco más directo todo, porque yo puedo manejar la música, puedo decidir si en vez de piano cómo va la música, como la escribieron, puedo hacerla más fuerte... puedo cambiarla a mi perspectiva en ese momento.

Lo que los NNA dicen del disfrute.

Como ya se mencionó en los motivos de ingreso, algunos de los NNA participantes expresaron que originalmente no deseaban estudiar música, pero aprendieron a disfrutar su estancia en la EIMD. Por esa razón, comencé a indagar sobre lo que los estudiantes de esta

escuela entienden por “disfrute” y cómo este se vincula con su aprendizaje musical o las experiencias vividas en la escuela.

En febrero de 2020 pude observar una clase en la que Mila e Isa, estudiantes de cuarto grado de MDTM, platicaban con niños más pequeños del primer año de sensibilización a la música, dándoles consejos en torno a la elección del instrumento que podrían estudiar en esta escuela. Uno de los consejos que Mila dio a los niños y niñas más pequeños fue: “Elijan el instrumento que quieran y disfrútenlo mucho. Y si lo escogen y no les gusta, cámbienlo, porque la verdad todos venimos aquí a la Ollin para disfrutar”. Isa complementó la idea de Mila diciendo: “Disfruten los años que estarán en la Ollin, porque es como su segunda casa, aprenden un buen. Disfruten el instrumento que elijan, estúdienlo mucho, siempre hagan todo bien, no se preocupen tanto, no se estresen, equivoquense y aprendan” (comunicación personal, febrero de 2020).

En las distintas maneras que los NNA definieron el término “disfrutar”, encontré que describen una emoción que se transforma en un sentimiento. La consecuencia de ese disfrutar, es la necesidad de seguir realizando la actividad que se disfruta. Como ejemplo comparto las palabras de Mila e Isa:

Mila (4to grado MDTM): Yo siento que estoy disfrutando algo porque lo hago sin pesar o sin esforzarme tanto, simplemente me sale del corazón y ya. Entonces pues siento que lo disfruto porque simplemente, me esfuerzo para llegar a la Ollin, me esfuerzo como nunca para llegar.

Isa (4to grado MDTM): Yo me doy cuenta de que estoy disfrutando las cosas, porque me siento cómoda con lo que estoy haciendo. Y aunque me ponga nerviosa, lo sigo haciendo con toda la alegría del mundo, sonrío y en el escenario intento hacer todo de la mejor manera, porque

es como un paso para que yo pueda seguir mejorando. Cuando toco el arpa, por ejemplo, aunque me equivoqué, pues ya me equivoqué, pero tengo que seguir.

En las palabras expresadas por Mila e Isa respecto al disfrute se puede identificar en ellas un estado de fluidez (Csikszentmihaly, 2007), pues están centrando toda su energía en la tarea que disfrutaban hacer. Es por ello que reportan hacer esta actividad sin pesar, sin esfuerzo, sin presión y, aunque existan nervios o algo no salga bien, pueden continuar. En ese momento no hay espacio para pensamientos que las distraigan o que sean irrelevantes. En el consejo que Mila e Isa dieron a los niños y niñas más pequeños, se evidencia cómo ellas están construyendo este discurso en torno al disfrute y lo están compartiendo con otros niños y niñas.

Lo que los NNA dicen disfrutar de su experiencia de aprendizaje musical en la EIMD.

Movimiento y Juego: Uno de los principales hallazgos en esta investigación está relacionado con la importancia que los NNA dan al movimiento y a las actividades lúdicas. Para ellos es una necesidad, pues afirman que el movimiento les hace sentirse libres y en ello encuentran alegría o diversión. Además, relacionan el juego y el movimiento con “estar activos” y hablan de las clases que más disfrutaban como aquellas en las que están “interactivos”. Por lo general asociaron las actividades lúdicas y de movimiento sobre todo con las clases grupales en la EIMD. Los NNA participantes narraron ejemplos de diferentes asignaturas de la EIMD donde aprecian que los maestros introduzcan actividades de juego y movimiento. Apreciaron como disfrutables los momentos de relajación en las clases de coro y expresión corporal, los juegos de calentamiento de las clases de danza, las dinámicas lúdicas para aprender las notas en clase de solfeo, etc. y mencionaron que gracias a estas actividades ellos se mostraban más interesados en esas clases. Incluso, un grupo de primer grado mencionó que, en los primeros minutos de la clase de vihuela, en lo que la maestra revisaba la afinación de sus instrumentos, ellos podían jugar

libremente dentro del salón de clase. Cuando la maestra les pedía sentarse y poner atención, lo hacían sin problema, pues ya habían jugado y esa necesidad estaba satisfecha para ellos.

Los niños y niñas consultados apreciaron poder moverse y jugar, porque en otros espacios no pueden hacerlo. En repetidas ocasiones encontré la respuesta de que en sus escuelas primarias y secundarias estaba prohibido el movimiento, y que debían permanecer sentados y escuchando casi todo el tiempo de su jornada escolar matutina. Algunos más hablaron de las situaciones en sus casas, donde tampoco había el espacio suficiente para correr, por lo que sus actividades lúdicas eran sobre todo con videojuegos o ver televisión. Por esa razón cuando valoraban como importante el movimiento como un factor que los hace disfrutar las clases de la EIMD, lo relacionaban con sentirse libres, relajados y poderse expresar también corporalmente.

La socialización en la escuela y el sentido de comunidad como factor de disfrute: En las actividades en las que el cuerpo se ve involucrado en contacto con sus compañeros, como el masaje en la clase de coro, los juegos en la clase de danza, o las miradas que se coordinan en los ensambles instrumentales, entre otras, se genera un mayor vínculo entre los integrantes del grupo. Estos vínculos son valorados ampliamente por la mayoría de los NNA, que manifiestan tener más y mejores amigos en la Ollin que en sus respectivas escuelas. La explicación que algunos de los niños encuentran es que el contacto les ha ayudado a integrarse como grupo. Lo anterior tiene sentido si pensamos en la premisa planteada por Le Breton (1995) en torno a que en las sociedades occidentales “el cuerpo es borrado” ante el prejuicio del contacto con el otro, lo cual produce un distanciamiento. En estas sociedades que eligieron la distancia, existen ritos de evitamiento como no tocar al otro o reglas de contacto físico que estipulan las distancias correctas durante una interacción. Lo anterior de acuerdo con Le Breton, privilegia la mirada y condena el resto de los sentidos a la indigencia (como el tacto y el oído). Los estudiantes de la

EIMD reiteraron en múltiples ocasiones que en sus escuelas no pueden moverse, y esa falta de movimiento también significa falta de contacto con los otros, pero no solo falta de contacto físico, pues hay quienes mencionan que no tienen permitido hablar libremente. Como ejemplo comparo una conversación con un grupo de segundo grado, después de haber observado su clase de conjuntos corales:

Regina: Siempre cuando tengo un mal día y me toca la Ollin, siempre digo en la escuela, sí ya, ya quiero llegar a la Ollin, porque veo a mis amigos.

Ámbar: Eso te mejora.

Regina: Sí [riéndose].

Ámbar: A mí me gusta más la Ollin porque llegas y no te tienen así... “terminas este trabajo y sigue este, y sigue este”. Y me gusta más la Ollin porque tienes amigos y puedes platicar con ellos, pero también trabajas y te mueves. No que en la escuela nada más estás así [hace la mímica de estar escribiendo].

Ricardo: A mí me gusta más la Ollin porque me siento más libre, jugamos más y veo a mis compañeros. Y en mi escuela estoy triste.

Entrevistadora: ¿En serio?

Ricardo: No, no es cierto, pero estoy como esclavo.

Entrevistadora: ¿Esclavo? ¿Por qué cómo esclavo?

Ricardo: Porque solo trabajamos y escribimos. (Comunicación personal, 7 de marzo de 2019)

Mientras que un par de niñas de tercer grado comentaron lo siguiente respecto a la socialización como factor de disfrute:

Ana (3er grado TC): Con amigos es más divertido tomar las clases porque no te sientes solo y aburrido... desde que entré a la Ollin hice muchos amigos, pues siento que aquí son más amigables que en la escuela.

Entrevistadora: ¿Por qué dices que aquí son más amigables?

Ana: Pues, es como más abierto, puedes expresarte mejor, y al expresarse mejor, puede que otra persona te comprenda.

Ximena: Por la forma en la que convivimos.

Ana: Además, aquí te puedes juntar con todos al mismo tiempo, en mi escuela nos juntamos en grupitos, otros en otro grupo, otros en otro grupo... aunque somos del mismo grupo y se supone que tenemos que convivir todos.

Entrevistadora: ¿Y por qué crees que sea diferente?

Ana: Porque tenemos algo de qué hablar, algo en común: la música
(Comunicación personal, 15 de junio de 2020).

La expresión: Fue constante en el discurso de los NNA la necesidad por expresarse y ser escuchados. Varias de las niñas y los niños que colaboraron con esta investigación, mencionaron que a través de la música se podían expresar libremente. La voz que en ocasiones no pueden expresar con palabras, se convierte en sonido con la ayuda de su instrumento, como lo expresa Sara, estudiante de violín de quinto grado de la EIMD.

Sara (4to grado MC): Para mí, con la música puedes expresar tus emociones o cosas que quieres expresar al mundo y no lo puedes decir con palabras o con números.

Entrevistadora: ¿Y cómo lo dices tú? o ¿cómo te lo enseñan a aquí?

Sara: No es que me lo enseñen, yo no lo he aprendido de ningún maestro, yo lo he aprendido sola a medida que voy pasando tiempo en esta escuela. Hay días en los que

solamente quiero tocar, porque estoy muy enojada, pero no quiero decir a mis papás porque no me entenderían. Empiezo a tocar..., me gusta tocar con sentimiento, eso me calma mucho y siento que ahí es donde expreso, a veces cuando toco una canción muy alegre, expreso que estoy alegre, o cuando estoy muy enojada, toco cosas muy fuertes o rápidas para expresar que estoy enojada. (Comunicación personal, 31 de mayo de 2019)

Para algunos NNA, como el caso de Sara, el sonido de su instrumento o el de su canto, se ha convertido en esa manera en la que las niñas y los niños se han hecho visibles a un mundo adulto que no suele escucharlos. Al sentirse libres de expresar lo que sienten musicalmente hablando, crean su propia música con la que se sienten identificados y libres de ser quienes son. Encontré casos en los que la música fue el vehículo para hacerse escuchar o ver por parte de los adultos que les rodean. Por ejemplo, la emoción que sienten cuando participarán en algún recital, y en esa ocasión sus papás pedirán permiso en sus trabajos para ir a verlos y escucharlos. O el caso de una niña que me buscaba para ser incluida en los grupos de discusión, aunque ella participaba muy poco con respuestas verbales y la mayoría de las ocasiones apoyaba las opiniones de sus compañeros solo con sonrisas o movimientos de sus manos. Durante una clase en la que sus compañeras hablaban de lo que significaba para ellas estudiar música, esa niña comentó que para ella era muy importante, porque había podido aprender a expresarse a través del sonido de su violín.

Además de expresarse musicalmente, los NNA manifestaron una enorme necesidad de sentirse escuchados cuando hablan. Ana y Pedro de tercer grado, al platicar sobre sus clases favoritas de esta escuela y la razón de su preferencia terminaron dialogando sobre la necesidad de hablar y que sus opiniones sean tomadas en cuenta por parte de los adultos:

Ana: En la clase de organología hicimos un instrumento musical en forma de gallito, esa ocasión compartimos la clase con otro grupo y ahí empezamos a hablar con ese salón y entre nosotros. Entonces yo creo que ese ejercicio nos ayudó a conocernos. Había un solo molde de cartón, como lo íbamos compartiendo decíamos: “Oye, ¿cómo te llamas?me prestas eso? y te contestaban “sí, me llamo tal”.

Entrevistadora: ¿Es importante que les den la libertad para platicar con sus compañeros durante las clases?

Pedro: Sí y no, porque interrumpes a la maestra. Yo diría que cuando está hablando la maestra no, pero cuando lo necesites sí, por ejemplo, para preguntar o ponerte de acuerdo.

Ana: Yo creo que sí es importante tener un momento así en la clase. Podemos platicar del tema y en lo que vamos platicando sobre el tema también irnos conociendo.

Entrevistadora: ¿En qué momentos pueden hablar y participar de esa manera como la que tú me estás diciendo?

Pedro: En el recreo, es que en la clase te regañan, aunque no interrumpas. Te tienes que estar callado para que pongas atención.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante para ustedes que los dejen platicar o expresar su opinión?

Ana: Es muy importante porque, no lo digo con mala intención, es que hay veces en las que los adultos están hablando y de repente uno quiere decir algo y dicen: “No nos interrumpan, estamos hablando, no te tienes que meter”. No nos dejan expresarnos solamente porque somos niños. Yo entiendo que pueden ser temas de adultos, que cuando están hablando un tema en que un niño no debería meterse pues ahí no, pero hay otros

momentos en los que también debería participar, porque la opinión de cualquiera es importante. (Comunicación personal, 29 de junio de 2020)

Cuando los NNA hablan de expresarse verbalmente hacen referencia sobre todo a su necesidad de socialización, a la necesidad de dialogar con sus compañeros, maestros y adultos que les rodean, con los que en ocasiones no pueden dialogar. Cuando se expresan con su cuerpo, es posible entender su emoción, pues aún aquellos niños que presentan dificultades para expresarse verbalmente, pueden decirnos mucho tan solo con la mirada, las expresiones faciales, la tensión en su cuerpo o la forma de moverse. Pero cuando hablan de expresarse a través de su música, es el momento de encuentro consigo mismo, en el que dicen ser ellos de verdad.

Las sugerencias de los NNA para que las clases sean disfrutables: Los NNA piden que las clases sean interactivas, divertidas, que se realicen juegos, que haya tolerancia para cometer errores, que se les pida su opinión en relación con los temas trabajados en clase, realizar actividades para relajarse, que sean clases creativas y que los maestros también muestren que ellos disfrutan lo que están haciendo.

Conclusiones

Los NNA de la Ollin hablan, y se posicionan como agentes activos en su proceso educativo. Piden ser escuchados como parte de esa infancia que en ocasiones es silenciada. La mayoría de ellos da muestras de tener momentos disfrutables durante su estancia en la EIMD, y ese disfrute está asociado a las distintas necesidades que han logrado identificar y suplir. En definitiva, su disfrute lo han construido de manera colectiva a través de las interacciones que tienen con sus compañeros, quienes le han dado sentido a su estancia en este lugar.

Con respecto a su experiencia de aprendizaje musical como un hecho disfrutable, son comunes en las diferentes áreas y edades de los estudiantes de esta escuela las expresiones sobre aprender en movimiento (con el sentimiento de libertad que ello les genera), aprender jugando (porque es divertido y los hace interesarse en la clase) y la socialización que tienen en las distintas clases (por la sensación de pertenencia, donde es importante su participación). También debo reportar que no todos los estudiantes de esta escuela manifiestan tener este sentimiento de disfrute, y los que sí se sienten así, tampoco lo disfrutaron todo, pues cada niña y niño expresa muy claramente aquello que desde su punto de vista puede ser mejor. Uno de los aspectos no disfrutables es el cansancio que algunos manifiestan tener, por la cantidad de tareas y asignaturas y, aunque cada una de ellas les guste, no pueden evitar salir cansados.

El gusto por la música es el principal factor de disfrute por el que permanecen y cumplen con toda la serie de requerimientos que la escuela tiene para ellos. Ya sea que aprendan un instrumento o un género musical distinto, su expresión de gusto por el aprendizaje musical en esta escuela no podría medirse o compararse en relación con el tipo de música que aprenden. Es decir, al inicio de esta investigación, hubo un prejuicio relacionado con la idea de que disfrutaban más su proceso de aprendizaje los niños que estudian música tradicional que los que estudian música clásica. Sin embargo, a través de las expresiones de los niños de ambas áreas, pude comprobar que ambos disfrutaban de la música que eligieron estudiar, y que no podría compararse o medirse el nivel de placer o disfrute al momento de aprender o interpretar la música de su preferencia. Por ejemplo, los estudiantes de MDTM mencionan que disfrutaban de la alegría que les da este tipo de música, que los hace moverse. Valoraban el sentimiento de comunidad que se genera al tocar en grupo con sus compañeros y hablaban del sentimiento de identidad que les proporciona la música, con el deseo incluso de difundirla y enseñarla. Por su parte los estudiantes

de MC hablan de disfrutar de un buen sonido, un repertorio complejo, la búsqueda de una interpretación cada vez mejor, y algunos mencionan sus aspiraciones por continuar con sus estudios musicales a nivel profesional. Por lo anterior puedo decir que cada uno disfruta cosas distintas, tiene distintas motivaciones o aspiraciones con la música que está estudiando. Pero donde sí encontré coincidencia en la gran mayoría de los estudiantes de esta escuela, tanto de MC, como de MDTM, es en su apreciación por lo que la música significa en sus vidas, pues le confieren el poder de ayudarlos a reconocer sus propias emociones, expresarlas o incluso cambiarlas a través de la música que escuchan o interpretan. Mencionan las sensaciones de libertad, calma o alegría que les puede generar el momento en el que se reconocen a ellos mismos en la música.

Los NNA que participaron en esta investigación manifestaron su gusto por expresarse, buscaban participar y se mostraron interesados por contribuir con sus ideas en torno a los tópicos planteados en las pláticas o grupos de discusión. Además, enfatizaron que les gustaban las clases en las que sus opiniones eran tomadas en cuenta por ejemplo para decidir el repertorio que estudiarían es sus distintas clases. Ellos reclaman tomar parte activa en sus propios procesos educativos, no quieren solo sentarse a escuchar lo que deben hacer, y en el estudio de la música encontraron ese espacio de acción en el que se sienten vistos y escuchados.

Referencias

Csikszentmihalyi, M. (2007). *Aprender a Fluir*. Editorial Kairos

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Fingermann, H. (2015). *Concepto de disfrute*. Deconceptos.com.

<https://deconceptos.com/general/disfrute>

Le Breton, D. (1995). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Ediciones Nueva Visión.

Luna, A. S. (2019) Felicidad en la escuela ¿Qué dicen las niñas y los niños?.

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, VI (2), 1-16.

<https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/697/940>

Lupano-Perugini, M. y Castro-Solano, A. (2010). Psicología Positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, IV (1), 43-56.

<http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>

Magallañes, G. (2010). La experiencia de práctica placentera en la vida escolarizada y no escolarizada. En Scribano, A. y Lisdero, P., (Coords.), *Sensibilidades en Juego: miradas múltiples desde los estudios del cuerpo y las emociones*. (pp. 151-168). CEACONICET.

Nava, J.M. y Méndez, M. (2015). *La escuela y la felicidad: La perspectiva de los adolescentes*. Conferencia: XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Chihuahua.

Willems, E. (2011). *El oído musical: La preparación auditiva los niños*. Paidós Educador

Desarrollo de la memoria musical en los estudiantes de música del nivel superior⁵

Benjamín Velazco Reyes

Doctor en Educación, Docente de Pre y Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno Perú, bvelazco@unap.edu.pe, <https://orcid.org/0000-0003-2780-786X>

Resumen

La memoria musical es la habilidad para recordar lo oído en el orden y secuencia apropiada en un tiempo real o diferido, en la educación musical cumple un rol importante, ya que sirve para aprender las diferentes formas de praxis que se desarrollan en el aula, comprenderlas y recordarlas; habilidad que los estudiantes del I semestre no logran desarrollar en su entorno básico, por consiguiente nuestro objetivo es precisar el nivel de retención en la memoria musical de diferentes secuencias rítmicas, entonadas y habladas, según la aplicación de tres métodos: Dalcroze, LenMus, y Relación Sonido Color. El enfoque es cuantitativo, ya que la investigación es cuasi experimental, para ello se tomó a los 41 estudiantes del curso de Lenguaje Musical I y los dividimos en dos grupos (experimental y control). Los resultados obtenidos evidencian que los tres métodos aplicados son eficaces para resolver las diferentes combinaciones de dictado tanto rítmico, melódico y de reconocimiento de las notas en el pentagrama. Concluyéndose en que el grado de retención en la memoria musical de diferentes secuencias rítmicas, entonadas y habladas, según la aplicación de tres métodos es significativo en un nivel de logro esperado.

⁵ La investigación se inició en el año 2018 y se concluyó en el primer trimestre del 2019, la investigación fue financiada con recursos propios.

Palabras clave: Aprendizaje del lenguaje musical, audición, memoria auditiva, memoria musical y pensamiento musical.

Introducción

La memoria es básicamente una función cerebral, el ser humano ha logrado desarrollarla permitiéndole una evolución compleja de su especie (Pino, 2011). Esta función permite al organismo codificar, almacenar y recuperar información (Feldman, 2005), todo ello es producto de las complejas conexiones sinápticas repetitivas entre las neuronas, en el sistema nervioso central del cerebro del ser humano (Córdoba et al., 2010); la memoria es un elemento indispensable para el desarrollo del ser humano, por lo tanto, “es la capacidad de recordar hechos pasados en los seres dotados de consciencia y también es la capacidad de repetir previamente lo aprendido” (Real Academia Española, 1995).

La memoria musical es fundamental en la formación musical, permite la individualización de los elementos de la música en el cerebro, logrando una mejor asimilación aportando al desarrollo de una excelente carrera como concertista e intérprete (Velásquez, 2010); los músicos expertos logran experiencias de alto nivel gracias a la práctica y educación adquirida en su campo, ya que ellos utilizan las mismas estrategias de los expertos de otras áreas que requieren memorizar grandes cantidades de información (Noice et al., 2008).

El desarrollo de la competencia auditiva, educación o formación del oído musical a través de la memoria, es un proceso lento pero firme, por lo tanto, exitoso, cuando se trabaja simultáneamente la lectura, escritura, audición y ejecución musical a través del canto o de la interpretación de un instrumento musical. La aplicación de un software produce un desarrollo en

el pensamiento musical manifestado por la toma de consciencia en las imágenes sonoras o auditivas, cuando el sonido físico no está presente (Martínez, 2008).

Riera (2011) en su investigación realizó la integración de la música y la pintura a través del sonido y el color, como también los diferentes aspectos vinculados a la percepción, a los procesos cognitivos para la interpretación, creación y apreciación del arte como una experiencia cinestésica, donde se establece la correspondencia entre las notas musicales y los colores para crear un nexo entre la escala musical y la escala de color con el fin de representar una melodía de una pieza de música clásica de manera que se identifique los tonos musicales y el ritmo en la obra pictórica.

Por otro lado, Sandoval (2015) como producto de su investigación, manifiesta que la música presenta un efecto transformador sobre el desarrollo de la memoria operativa en niños del nivel de transición 2, sobre todo en cuanto a su carácter fonológico, promoviendo cambios significativos en los niños. Asimismo, Sanches et al. (2003) manifiestan que los niños con discapacidad visual logran desarrollar su memoria de corto plazo a través del audio, para ello los investigadores presentaron un *software* “Audiomemorice”, cuya finalidad es que el sonido constituya un poderoso interfaz para estimular el desarrollo de la memoria de los niños ciegos.

En ese entender Herrera y Cremades (2012) en los resultados de su investigación muestran que el modelo más adecuado para desarrollar el trabajo de la memoria es la combinación de la memoria visual, auditiva, kinestésica y analítica, así también como las actividades de carácter lúdico, motivador y creativo (Berrón et al., 2016).

El planteamiento del presente trabajo se fundamenta en que los ingresantes al programa de Música de la Universidad Nacional del Altiplano presentan un nivel pre básico en su

formación audio perceptivo (Lenguaje Musical) ya que solo un 10% de los ingresantes cumplen con los requisitos mínimos para iniciar su carrera profesional, estos datos se evidencian en los resultados finales del curso logrando aprobar solo el 30%, (encuesta aplicada a los estudiante ingresantes 2018 II), en relación a ello se plantea el objetivo de precisar el nivel de retención en la memoria musical de diferentes secuencias rítmicas, entonadas y habladas, según la aplicación de tres métodos: Dalcroze, LenMus, y Relación Sonido Color.

Marco Teórico

Memoria Musical

La memoria musical es una capacidad especial para conservar y recordar una serie de sonidos musicales, cuando se nos presentan, como una melodía o una progresión armónica (Shinn, 1984) que se manifiesta en diferentes características: potencia, facilidad, tenacidad, volubilidad y ordenamiento se clasifican en tres grados: *memorias musicales rápidas para retener*, pero que olvidan fácilmente lo que él denomina “Escribir en arena”. *Memorias musicales que requieren mayor esfuerzo*, pero se conservan fuertemente, lo que él denomina “Grabado en piedra”. *Memorias musicales inestables*, que presentan datos no requeridos y los empujan a la expresión inoportunamente o tienen contenidos desordenados, con un aporte lento cuando la oportunidad de usarlos ya ha pasado, lo que él llama “Veletas al viento” (Barbacci, 1965).

La música compromete a nuestro cerebro en su totalidad (Clynes, 1982), todos los humanos tienen una capacidad innata para procesar la música (Ibarra, 2009), donde el hemisferio derecho coordina la percepción y memoria musical, el cual aumenta el flujo sanguíneo cerebral en el lóbulo temporal derecho que es el que participa en la audición (Bowers, 2003), es así que la

música abarca muchas áreas distribuidas a lo largo del cerebro, incluyendo aquellas que normalmente están involucradas en otro tipo de conocimientos (Weinberg, 2006), así podemos manifestar que la percepción musical surge de la interacción de actividad en ambos lados del cerebro (Cromie, 1997).

Chaffin y Imreh (2002), en un estudio a un pianista experto, encontraron que la memoria auditiva y muscular asociadas a la memoria conceptual, al momento de juntarse las gráficas auditivas y musculares, crean una automatización en los movimientos durante la ejecución, mientras la memoria conceptual se utiliza para ubicarse, es decir saber que parte de la obra se está ejecutando. Por otro lado, Chaffin y Logan (2006), afirman que, si existe una organización jerárquica de la memoria, ya que los expertos logran utilizar un mapa mental de la obra, así podemos manifestar que de todos los dones con que pueden estar dotados los individuos ninguno surge más temprano que el talento musical (Gardner, 1994).

Janata y Grafton (2003) manifiestan que, las regiones del cerebro humano responsables de percibir la música son: a) corteza prefrontal rostromedial, recuerda y procesa los tonos - responsable del aprendizaje de las estructuras musicales. b) lóbulo temporal derecho procesamiento básico del sonido -separa la armonía musical de otros estímulos auditivos. c) sistema límbico, responsable de percibir las emociones - mantiene comunicación con el lóbulo temporal y por ello la música impacta en los sentimientos.

La música es hecha de un gran número de fragmentos pequeños encadenados y la percepción de esta es simplemente la concatenación de una serie de actos perceptuales sobre tales fragmentos (Sloboda, 1985) de donde deriva la inteligencia auditiva, en ese sentido para Willems (2001), la inteligencia auditiva puede ser entendida como una síntesis abstracta de las experiencias sensoriales y afectivas, esto se traduce en comprender la música. Afirma también

que, la lectura y escritura musical son medios intelectuales para fijar y transmitir el pensamiento musical sonoro, donde la inteligencia musical se configura a través de la memoria, audición interior, imaginación creadora, acordes, audición relativa y absoluta.

Para ser un buen músico se debe desarrollar una buena escucha, lo que implica haber desarrollado la competencia auditiva para reconocerla por medio de la memoria; para los estudiantes de música es fundamental en su formación profesional el entrenamiento del oído, porque al escuchar cualquier melodía pueda llegar a transcribirla, considerando que transcribir es codificar los signos del lenguaje musical, este último es lo que hace un compositor cuando crea la música en su mente y luego la escribe, donde el papel del intérprete es tocar o cantar dicha música para que el oyente la disfrute, es decir es el medio de comunicación entre el compositor y el auditorio (Alvarado, 2013). La competencia auditiva se desarrolla por medio del **calentamiento auditivo** que es adiestrar al oído en los aspectos básicos - dictado la tonalidad, el compás, los intervalos, el ritmo, la melodía y la armonía, el sonido inicial, el tipo de comienzo, el número de compases que tiene el dictado (Martínez, 2008).

Desde una perspectiva lingüística, “oír” es un fenómeno biológico, que se asocia a la capacidad de distinguir sonidos; “escuchar” pertenece al dominio del lenguaje donde se constituye las interacciones sociales con los demás; la diferencia es que cuando escuchamos entramos al mundo interpretativo, lo que implica comprensión (Echeverría, 2002).

Según Paney (2007), la audición o entrenamiento auditivo es una asociación directa entre el oído y el cerebro en el sentido de la capacidad de entender la música desde una perspectiva auditiva, esta se basa en Hedges para afirmar que la teoría de la escritura envuelve la codificación y decodificación de la música conceptualmente, mientras que la teoría de la audición envuelve la codificación y decodificación de la música perceptualmente.

Método Dalcroze

El método Dalcroze está basado en la idea de que el alumno debe experimentar la música física, mental y espiritualmente, teniendo como metas principales el desarrollo del oído interno, así como el establecimiento de una relación consciente entre mente y cuerpo para ejercer control durante la actividad musical. El método es aplicable a un espectro de edades que abarca desde los 3-4 años hasta la edad adulta. En el caso específico de los músicos es importante destacar el trabajo auditivo a través de la discriminación de los diferentes parámetros del sonido (altura, duración, intensidad, timbre), así como de las diferentes tonalidades y modos, mediante una metodología propia (Ráez, 2013).

El método Dalcroze divide la formación musical en tres aspectos que están íntimamente relacionados entre sí: *Euritmia*, (buen ritmo) entra en el cuerpo del alumno para sentir conscientemente las sensaciones musculares de tiempo y energía en sus manifestaciones en el espacio, el cuerpo se convierte en instrumento y ejecuta o transforma en movimiento en algún aspecto de la música. *Solfeggio* Dalcroziano, desarrollo del oído interno en el alumno para escuchar musicalmente y cantar afinadamente. *Improvisación*, motiva al estudiante a expresar sus ideas musicales propias estimulando los poderes de concentración y la capacidad de escuchar e imaginar creando sentimientos de satisfacción y logro (Jaques, 1999).

Método LemMus

Phonascus, en latín “el profesor de música”, es un software para el aprendizaje del lenguaje musical, que se puede utilizar para mejorar las habilidades para leer partituras, para mejorar el oído musical o, simplemente, para aprender los principios fundamentales del lenguaje y la teoría de la música (Salmerón, 2013).

LenMus es útil para la educación del oído, la entonación y el dictado musical, resultan difíciles la identificación de intervalos, escalas y acordes y es casi imposible de practicar sin un profesor que ejecute el piano. LenMus Phonascus está siempre a disposición para ello y no necesitas un piano. LenMus incluye los siguientes ejercicios: comparación de intervalos, identificación de intervalos, identificación de notas, identificación de acordes, identificación de escalas, identificación de cadencias, identificación de tonalidades.

Método Relación Sonido Color

Se caracteriza por proporcionar apoyo visual por medio de colores que representan cada uno de los sonidos musicales utilizados, la teoría del sonido y su relación con el color se fundamenta en la experiencia de Isaac Newton del paso de la luz por el prisma y el resultado fue los siete colores del arco iris, del mismo modo se establece una relación a manera de analogía, con los sonidos musicales de la escala (Cidoncha, 2011).

Los siete sonidos son representados por los siete colores del prisma o del arco iris según la teoría del color de Isaac Newton. (Lopez, et al., 2005).

Tabla 1 Datos de Notas Musicales y de Tonos de Color Analizados.

Sonido λ (nm)	Sonido Nota	Sonido f (Hz)	Color λ (nm)	Color f (THz)
16.504	Eo	20.601	780	384
11.670	Ao#	29.134	755	397
8.252	E1	41.202	730	411
5.835	A1#	58.268	705	425
4.126	E2	82.404	680	441
2.918	A2#	116.537	655	458
2.063	E3	164.808	630	476
1.459	A3#	233.074	605	496
1.032	E4	329.616	580	517
0.729	A4#	466.147	555	540
0.516	E5	659.232	530	566

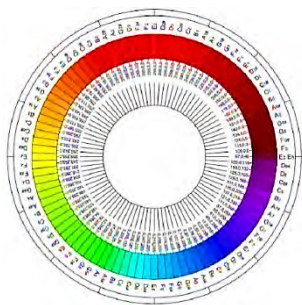
0.365	A5#	932.295	505	594
0.258	E6	1318.464	480	625
0.182	A6#	1864.590	455	659
0.129	E7	2636.928	430	697
0.091	A7#	3729.179	405	740
0.064	E8	5273.856	380	789

Fuente: Color y Música: Relaciones Físicas entre Tonos de Color y Notas Musicales.

(Pérez & Gilabert, 2010).

Las letras que representan a los sonidos son E y A# y equivalen a Mi y a La#. Los sufijos van del 0 al 8 e indican la altura de esas notas, 0 sería el valor de menor frecuencia (más grave) y 8 el de mayor frecuencia (más agudo). Cuando los valores van de E0 a E1 la distancia es de una octava (ocho notas desde Mi a Mi) la que apreciamos en la figura 1.

Figura 1. Óptica Pura y Aplicada



Fuente: Color y Música: Relaciones Físicas entre Tonos de Color y Notas Musicales

(Pérez & Gilabert, 2010).

Según Aschero la *numerofonía* parte de la relación entre la imagen y el sonido, de la vinculación entre los sentidos más potentes que son la vista y el oído. Este es un código interactivo de las áreas fisicomatemáticas, de origen pitagórico, el cual se ha desarrollado con pensar científico, integrando la óptica, la acústica, la geometría y la aritmética, en un modelo único de representación simbólica, así como apreciamos en la figura 2 (Aschero, 2012).

Figura 2. Numerofonía de los Sonidos en DO.



Fuente: Numerofonía (Aschero, 2012).

El color indica la altura del sonido, por ejemplo, el rojo es el Sonido DO. La escala utilizada por Aschero tiene doce sonidos al igual que la escala cromática de un piano, de ahí que los colores conforman la escala cromática de color en relación directa con la escala cromática de los sonidos musicales como indica la tabla 2.

Tabla 2 Relación del Sonido Color Según Aschero

N°	Nota	Color
12	SI	Purpura
11	SI bemol o La Sostenido	Magenta
10	LA	Violeta
9	LA bemol o SOL sostenido	Azul
8	SOL	Cobalto
7	SOL bemol o FA sostenido	Cian
6	FA	Esmeralda
5	MI	Verde
4	MI bemol o RE sostenido	Lima
3	RE	Amarillo
2	RE bemol o DO sostenido	Anaranjado
1	DO	Rojo

Fuente: Numerofonía (Aschero, 2012).

Materiales y métodos

El paradigma de investigación en el que se enmarca el trabajo es el positivista, porque se basa en procedimientos de análisis de datos como los establecidos en las ciencias exactas, tal como hacen las leyes que explican los fenómenos naturales o físicos (Cohen & Manion, 2003). Dentro de este paradigma queda posicionada la investigación cuantitativa, donde esta utiliza la recopilación de información para poner a prueba o comprobar las hipótesis mediante el uso de estrategias estadísticas basadas en la medición numérica, (Hernández et al., 2014).

Diseño de investigación

El diseño que se utilizó en la investigación es cuasi-experimental, ya que los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, porque tales grupos ya existían, los cuales se llaman grupos intactos, (Campbell & Stanley, 1996), de dos grupos, (control y experimental), con prueba de entrada (Pretest) y Salida (Postest). Se aplicó el tratamiento al grupo experimental, donde el diseño se representa de la siguiente manera:

Tabla 3 Representación Del Diseño De Investigación

G.E.	Y1	X	Y2
G.C.	Y1	-	Y2

DESCRIPCIÓN:

G.E.= Grupo Experimental

G.C.= Grupo Control

Y1= Prueba de entrada (Pretest)

Y2= Prueba de salida (Postest)

X= Experimento (métodos aplicados)

1.1

1.2

1.3

Técnica

Se utilizó la Encuesta, dicha técnica se utiliza ampliamente, porque permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz, además de ello sirve para recoger datos de las unidades de análisis (Barraza, 2006) y se clasifican según los que solicitan y aportan la información, es decir, según los sujetos involucrados (Rodríguez, 1996).

Instrumentos

Los instrumentos de medición fueron la prueba de entrada (Pretest) y salida (Postest), apoyados en la observación y el diario de campo. Cerda (1993), manifiesta que los instrumentos permiten tener acceso a la información que se necesita para resolver el problema o comprobar la hipótesis.

Pretest: Sirvió para recoger la primera información acerca del grado de retención en la memoria musical de los estudiantes y estuvo conformado por 3 partes esenciales del lenguaje musical que son el solfeo Rítmico, Entonado, Hablado. **Postest:** Sirvió para recoger la información final acerca del grado de retención en la memoria musical de los estudiantes y estuvo conformado por 3 partes esenciales del lenguaje musical que son el solfeo Rítmico, Entonado, Hablado. Para jerarquizar el conocimiento obtenido nos basamos en la siguiente tabla.

Tabla 4 Nivel de retención en la Memoria

Categoría	Puntuación
Logro Esperado	18-20
Logro Previsto	14-17
En Proceso	11-13
En Inicio	00-10

Fuente: Escala de rendimiento académico

Diario de campo: Sirvió para registrar los acontecimientos que se suscitaron en el aula, escuela y comunidad. Especialmente en la práctica pedagógica del maestro investigador.

Población

La población estuvo constituida por los estudiantes del I semestre del Programa de Música, del curso de Lenguaje Musical, oscilando en edades de 17 a 24 años, siendo un total de 41 estudiantes, donde un 95% son de sexo masculino y 5% de sexo femenino, todos admitidos a la UNAP mediante un examen de aptitud vocacional y un examen general de conocimientos para el año académico 2018 II. Cabe mencionar que el 90% de estudiantes provienen de las provincias de la región de Puno y un 67% tuvieron su preparación musical en sus colegios (talleres de banda, estudiantina y coro), desarrollando solo la parte básica de teoría, ejecución instrumental, y algunos aspectos de solfeo o entrenamiento auditivo. Un 77% no lee música en pentagrama, un 84% ejecuta su instrumento a oído, y el 74% de ellos toca de memoria. (Fuente: encuesta realizada a los estudiantes de Lenguaje Musical I año académico 2018 II).

Muestra:

Para nuestro estudio utilizamos las muestras diversas o de máxima variación: estas muestras son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades. (Hernández et al., 2014). Sé conformó de la siguiente manera:

Tabla 5 -Muestra de Estudiantes del Curso de Lenguaje Musical

Ciclo	Grupo	Número
I	Experimental	20
	Control	21
Total		41

Fuente: tabla 5

Recolección de datos

Al grupo experimental, se les explicó los instrumentos para la recolección de los datos y como se deben aplicar en función a la investigación, a su vez dicho grupo recibió un tratamiento experimental de las sesiones de aprendizaje de acuerdo a los métodos propuestos para poder consolidar su lenguaje musical. Para el grupo control se desarrollaron las actividades de aprendizaje del lenguaje musical en forma rutinaria tal como se realizaba en los semestres anteriores.

Formulación de la hipótesis estadística

- **H₀**: El promedio de notas obtenidas en el Pretest por los estudiantes del grupo experimental es similar a los obtenidos por el grupo control.

$$X_e = X_c$$

- **H_a**: El promedio de notas obtenidas en el Postest por los estudiantes del grupo experimental es diferente a los obtenidos por el grupo control.

$$X_e > X_c$$

Determinación del nivel de significancia

Se utilizó $\alpha = 0,05$, que significa error del 5% y el grado de significación es el 95 %.

Prueba t de student para comparar medias

Se utilizó la prueba t de student cuya fórmula sirve para establecer diferencias que se ha producido en el grupo experimental, a través de ello se estableció el nivel de retención en la memoria musical de los estudiantes del I semestre del curso de lenguaje musical.

Donde:

$$t = \frac{\bar{Y}_1 - \bar{Y}_2}{\sqrt{\frac{SC_1 + SC_2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

$t = t$ Calculada

$\bar{Y}_1 \bar{Y}_2$ = Media aritmética

$SC_1 SC_2$ = Varianza

$n_1 n_2$ = Muestra

Resultados y discusión

La prueba pretest consto de tres partes, el porcentaje asignado fue en relación al peso de las interrogantes. La primera parte estuvo conformada por secuencias rítmicas, (comprensión) número de figuras, combinaciones y diseños rítmicos, se le asignó un 40%. La segunda parte corresponde a las secuencias entonadas (reproducción) altura de los sonidos en el pentagrama y asimilación del sonido, se le asignó un 30 %. La tercera parte corresponde a la secuencia hablada (asimilación) reconocimiento de las notas en el pentagrama, se le asignó un 30%, luego de tabular los resultados de los dos grupos, se obtuvo lo siguiente:

Tabla 6 Promedio de la Prueba Pretest GE

N° Est.	G. Experimental Pretest							
	O1		O2		O3		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
1	9	47%	7	33%	11	55%	9	45%
2	9	47%	11	53%	14	68%	11	56%
3	11	53%	8	38%	10	50%	9	47%
4	11	57%	4	18%	19	93%	11	56%
5	14	70%	4	20%	14	70%	11	53%
6	9	47%	9	45%	3	15%	7	36%
7	8	38%	8	38%	14	70%	10	49%
8	7	33%	4	20%	10	50%	7	34%
9	10	48%	7	33%	19	95%	12	59%
10	14	68%	9	45%	10	48%	11	54%
11	16	82%	13	63%	10	50%	13	65%
12	11	53%	15	73%	8	40%	11	55%
13	6	28%	9	45%	2	8%	5	27%
14	15	75%	19	93%	14	70%	16	79%
15	6	28%	10	48%	10	50%	8	42%
16	16	78%	9	45%	5	23%	10	49%
17	4	20%	7	33%	12	60%	8	38%
18	12	58%	4	20%	13	63%	9	47%
19	13	65%	14	70%	11	55%	13	63%
20	3	13%	18	88%	7	35%	9	45%
PROMEDIO	10	50%	9	46%	11	53%	10	50%

Fuente: Resultados de la prueba Pretest GE

En la tabla 6, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba pretest de los tres objetivos planteados del grupo de trabajo experimental, donde podemos observar que el grupo ha podido alcanzar un promedio de 10 de 20 puntos, que equivale a un 50%.

El nivel de retención de la memoria musical del grupo experimental está **en inicio**, ya que para llegar a las competencias del curso de Lenguaje Musical se debe tener mayor desarrollo de esta; dicha prueba se corrobora con el análisis de los diarios de campo, donde observamos que los estudiantes no tienen un desarrollo pleno de la memoria musical. Por otro lado, podemos afirmar que los estudiantes si logran resolver algunos ejercicios simples. En el Grupo experimental el puntaje más alto que se logró obtener en la prueba pretest, está en la ubicación n°14 con 16 de 20 puntos equivalente a 79%, esto significa que el estudiante logró responder 15 de 20 preguntas, y el puntaje más bajo que se tiene es del estudiante en la ubicación n°13, con 05 de 20 puntos equivalente a 27%, el cual significa que solo logro responder 2 de 20 preguntas. Resultados que se corroboran con Berrón et al. (2016), un trabajo consciente de la atención y la capacidad de retención en la memoria aporta a los alumnos en su aprendizaje.

Tabla 7 Promedio de la Prueba Pretest GC

N° Est.	G. Control Pretest							
	O1		O2		O3		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
1	7	35%	16	74%	10	48%	11	52%
2	7	35%	9	43%	7	33%	8	37%
3	16	78%	4	19%	10	48%	10	48%
4	5	25%	18	86%	14	64%	12	59%
5	8	40%	12	57%	11	50%	10	49%
6	13	63%	6	26%	6	26%	8	39%
7	15	71%	4	19%	13	62%	11	51%
8	14	67%	6	26%	13	62%	11	52%
9	7	35%	9	40%	10	48%	9	41%
10	14	65%	7	31%	8	38%	9	45%
11	8	40%	8	38%	13	60%	10	46%
12	7	35%	8	38%	20	93%	12	55%

13	8	40%	13	60%	9	40%	10	47%
14	5	22%	12	57%	13	60%	10	46%
15	8	38%	12	57%	12	57%	11	51%
16	10	46%	13	62%	17	81%	13	63%
17	16	75%	7	33%	8	36%	10	48%
18	3	14%	10	45%	8	38%	7	33%
19	7	35%	12	57%	10	45%	10	46%
20	9	43%	7	33%	8	36%	8	37%
21	6	27%	11	52%	15	69%	10	50%
PROMEDIO	9	44%	10	45%	11	52%	10	47%

Fuente: Resultados de la prueba Pretest GC

En la tabla 7, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba pretest de los tres objetivos planteados del grupo de trabajo control, donde podemos observar que el grupo ha podido alcanzar un promedio de 10 de 20 puntos, que equivale a un 47%.

El nivel de retención de la memoria musical del grupo control está **en inicio**, ya que para llegar a las competencias del curso se debe tener mayor desarrollo de esta, dicha prueba se corrobora con el análisis de los diarios de campo, donde observamos que los estudiantes no tienen un desarrollo pleno de la memoria musical. Por otro lado, podemos afirmar que los estudiantes si logran resolver algunos ejercicios simples. En el Grupo control el puntaje más alto que se logró obtener en la prueba pretest, es del estudiante que se encuentran en la ubicación n°16 con 13 de 20 puntos equivalente a 63%, esto significa que el estudiante logró responder 11 de 20 preguntas, y el puntaje más bajo se tiene en la ubicación n°18, con 7 de 20 puntos equivalente a 33%, el cual significa que solo logro responder 5 de 20 preguntas. Resultados que se corroboran con Garcia (2016), que indica estudiantes y docentes deben de conocer del estudio de la memoria musical, de no conocer ello siempre se optendran resultados bajos en el aprendizaje de la música en general.

La prueba posttest constó de tres partes a las cuales el porcentaje asignado fue en relación al peso de las interrogantes. La primera parte de secuencias rítmicas (figuras, combinaciones y diseños rítmicos), se le asignó un 40%. La segunda parte corresponde a las secuencias entonadas (entonación de las notas y melodías cortas), se le asignó un 30 %. La tercera parte corresponde a las secuencias habladas (reconocimiento de las notas en el pentagrama), se le asignó un 30%. Luego de tabular los resultados de los tres grupos, se obtuvo lo siguiente:

Tabla 8 Promedio de la Prueba Postest GE

N°	G. Experimental Postest						Total	
	O1		O2		O3		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
1	16	80%	18	90%	18	88%	17	86%
2	17	85%	18	88%	18	88%	17	87%
3	17	83%	20	98%	19	93%	18	91%
4	15	77%	19	93%	19	93%	17	87%
5	17	85%	19	95%	19	93%	18	91%
6	19	95%	20	98%	18	88%	19	94%
7	18	92%	19	93%	19	95%	19	93%
8	18	88%	18	88%	19	95%	18	90%
9	18	90%	18	90%	20	100%	19	93%
10	19	93%	18	88%	19	95%	18	92%
11	17	83%	19	93%	18	90%	18	89%
12	17	87%	18	88%	19	93%	18	89%
13	19	93%	18	88%	17	83%	18	88%
14	19	93%	18	90%	19	93%	18	92%
15	16	82%	18	88%	19	93%	17	87%
16	19	95%	19	93%	17	85%	18	91%
17	17	83%	18	88%	18	90%	17	87%
18	17	85%	19	93%	19	93%	18	90%
19	18	92%	19	95%	17	85%	18	91%
20	17	83%	19	95%	18	88%	18	89%
PROMEDIO	17	87%	18	91%	18	91%	18	90%

Fuente: Resultados de la prueba Postest GE

En la tabla 8, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba posttest de los tres objetivos planteados del grupo de trabajo experimental, donde podemos observar que el grupo ha podido alcanzar un promedio de 18 de 20 puntos, que equivale a un 90%.

El nivel de retención de la memoria musical del grupo experimental está **en logro esperado**, demostrando que ya cuentan con las competencias del curso, a su vez la prueba se corrobora con el análisis de los diarios de campo. Por otro lado, los estudiantes en su mayoría logran resolver los ejercicios simples mediante la memoria musical. En el grupo experimental el puntaje más alto que se logró obtener se encuentra en la ubicación n°6 con 19 de 20 puntos equivalente a 94%, esto significa que el estudiante logró responder 18 de 20 preguntas, y el puntaje más bajo que se tiene es del estudiante en la ubicación n°1, con 17 de 20 puntos equivalente a 86%, el cual significa que logro responder 16 de 20 preguntas. Resultados que concuerdan con Balo (2015), donde indica que para realizar correctamente los diferentes tipos de dictados, se requiere el desarrollo de dos capacidades: memorizar lo escuchado y escribirlo en un papel utilizando los códigos propios de la lectoescritura.

Tabla 9 Promedio de la Prueba Posttest GC

N°	G. Control Posttest							
	O1		O2		O3		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
1	11	52%	16	74%	18	86%	15	71%
2	14	68%	16	74%	16	74%	15	72%
3	12	59%	13	60%	13	62%	13	60%
4	16	76%	16	74%	14	67%	15	72%
5	11	54%	14	67%	16	74%	14	65%
6	14	68%	16	76%	12	57%	14	67%
7	12	56%	11	52%	15	71%	13	60%

8	15	73%	11	52%	16	74%	14	66%
9	11	52%	13	62%	17	79%	14	64%
10	11	51%	15	69%	12	55%	12	58%
11	14	65%	13	60%	17	81%	14	69%
12	19	89%	12	55%	12	55%	14	66%
13	12	59%	16	74%	15	69%	14	67%
14	12	57%	17	79%	14	64%	14	67%
15	13	62%	15	71%	15	69%	14	67%
16	12	57%	14	67%	14	67%	13	64%
17	11	54%	16	74%	13	60%	13	63%
18	15	70%	12	55%	16	76%	14	67%
19	11	54%	12	57%	15	71%	13	61%
20	14	65%	13	62%	13	62%	13	63%
21	12	57%	15	71%	17	81%	15	70%
PROMEDIO	13	62%	14	66%	15	69%	14	66%

Fuente: Resultados de la prueba Postest GC

En la tabla 9, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba postest de los tres objetivos planteados del grupo de trabajo control, donde podemos observar que el grupo ha podido alcanzar un promedio de 14 de 20 puntos, que equivale a un 66%.

Se puede manifestar que el nivel de retención de la memoria musical del grupo control está **en logro previsto**, ya que cuentan con un mayor desarrollo para llegar a las competencias del curso, dicha prueba se corrobora con el análisis de los diarios de campo. Por otro lado, podemos afirmar que los estudiantes en su mayoría logran resolver los ejercicios simples. En el grupo control el puntaje más alto que se logró, es del estudiante en la ubicación n° 2 con 15 de 20 puntos equivalente a 72%, esto significa que el estudiante logró responder 15 de 20 preguntas, y el puntaje más bajo que se tiene es del estudiante en la ubicación n°10, con 12 de 20 puntos equivalente a 58%, el cual significa que logro responder 11 de 20 preguntas.

Los Resultados Obtenidos se asemejan a los estudios realizados por Martinez (2008), donde concluye que el desarrollo de la competencia auditiva, educación o formación del oído musical a través de la memoria, es un proceso lento pero firme, por lo tanto exitoso, cuando se trabaja simultáneamente la lectura, escritura, audición y ejecución musical a través del canto o de la interpretación de un instrumento musical.

Otro estudio de Velásquez (2010), concluye que la memoria musical es un elemento indispensable en la formación de un músico, ya que permite la individualización de los elementos de la música en el cerebro logrando una mejor asimilación de todos los elementos musicales.

Tabla 10

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	exp_pretest_fi	100,000	20	242,899	,53005
	exp_postest_fi	179,048	20	,62488	,13636

Fuente: Prueba Estadística

Tabla 11 Correlación de muestras emparejadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	exp_pretest_fi & exp_postest_fi	20	,066	,777

Fuente: Prueba Estadística.

En la tabla 10 y 11 se describen las mediciones a comparar y se presenta la correlación entre las mismas del grupo experimental, donde observamos que la media para el pretest es de 10,00 y para el posttest es de 17,90, la desviación estándar es para el pretest de 2,42 y para el posttest es de 0,62, donde la media de error para el pretest es de 0,53 y para el posttest es de 0,13 y el grado de correlación es de 0,66 con un nivel de significancia de 0,77. Lo que indica que si existe un nivel de significancia alta.

Tabla 12 Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas			t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1	exp_pretest_fi - exp_postest_fi	-7,90476	2,46789	,53854	-9,02813	-6,78139	14,67198	,000

Fuente: Prueba Estadística.

En la tabla 12 se presenta a la prueba estadística propiamente dicha en la que se describen la diferencia de la media, la desviación estándar de las diferencias, el error estándar de diferencias y finalmente la prueba *t*. del grupo experimental en la aplicación del pre y posttest y se afirma: que si encontró diferencias en el nivel de retención de la memoria musical de diferentes secuencias, entre la medición del inicio (pretest) y la medición hecha al finalizar la intervención (posttest), ya que se observa un valor de *t* de -14,6 *gl* = 19 grado de libertad y *p* = 0,000, menor que 0,05 por lo que el nivel de retención de la memoria musical de diferentes secuencias, es diferente entre la primera (pretest) y la segunda (posttest) medición; por lo tanto se rechaza la hipótesis H_0 y se acepta la hipótesis H_a .

Validación de la hipótesis general

De los datos obtenidos de $2,09 > 1,72$; es decir que: $X_e > X_c$ se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, luego se concluye que el nivel de retención en la memoria musical en el grupo experimental y de control es diferente después del tratamiento experimental.

Conclusiones

El nivel de retención en la memoria musical de diferentes secuencias rítmicas, entonadas y habladas de notas musicales, según la aplicación de tres métodos: Dalcroze, LenMus, y la Relación Sonido Color ha mejorado significativamente, ya que la mayoría de estudiantes (80%) en la prueba posttest se ubicaron en la escala de **Logro Esperado**, en comparación a la prueba pretest, donde la mayoría de estudiantes (45%) se ubicaron en la escala **En Inicio**, los estudiantes intervenidos consiguieron el desarrollo de su memoria musical con ayuda de los métodos empleados, logrando resolver las diferentes combinaciones de dictados tanto rítmicos, melódicos y de reconocimiento de las notas en el pentagrama, superando así el nivel de retención en la memoria musical.

El nivel de retención en la memoria musical de secuencias rítmicas, según la aplicación del método Dalcroze, es significativo en un nivel de **Logro Previsto**, ya que la mayoría de estudiantes (45%) lograron interiorizar el ritmo a través del movimiento, desarrollar el oído a través de la escucha de diversas combinaciones de rítmicas, dominar las combinaciones de los principales patrones rítmicos entre blancas y negra, negra y corchea para asimilarlas y luego reproducirlas, en comparación de la prueba pretest que la mayoría de estudiantes (55%) estaban en un nivel **De Inicio** de su aprendizaje.

El nivel de retención en la memoria musical de secuencias entonadas, según la aplicación del método LenMus, es significativo en un nivel de **Logro Esperado**, ya que los estudiantes en su totalidad (100%) lograron solfear con la entonación adecuada, reconocer los intervalos de segunda y tercera mayor y menor cuarta justa, en comparación de la prueba pretest que la mayoría de estudiantes (75%) se encontraban en un nivel **de Inicio** de su aprendizaje.

El nivel de retención en la memoria musical de secuencias habladas, según la aplicación del método Relación Sonido Color, es significativo en un nivel de **Logro Esperado**, ya que la mayoría de estudiantes (85%) lograron reconocer las notas musicales y su dinámica en el pentagrama mediante los colores, para su asimilación y su reproducción, en comparación de la prueba pretest donde los estudiantes en su mayoría (50%) estaban **en inicio** de su aprendizaje

Referencias

- Alvarado, R. (2013). *La Música y su Rol en la Formación del Ser Humano*. Santiago: Universidad de Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122098/La_musica_y_su_rol_en_la_formacion_del_ser_humano.pdf;sequence=1
- Aschero, S. (2012). *Numerofonia*. Recuperado de Aschero Opus: <https://sergioaschero.com.ar/descarga/numerofonia/Teoria%20de%20la%20Numerofonia%20de%20Aschero.pdf>
- Balo, M. (2015). La diversidad tímbrica en el dictado musical a dos voces como estrategia para superar las dificultades de transcripción. *Revista Electrónica LEEME*, (36), 1-16.
- Barbacci, R. (1965). *Educación de la Memoria Musical*. Ricordi Americana Editorial.

- Barraza, A. (2006). Apuntes Sobre Metodología de la Investigación. *Investigación Educativa*, 5-17.
- Berrón, E., Balsera, F. & Monreal, I. (2016). Desarrollo de la Memoria en la Asignatura de Lenguaje Musical. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación LEEME*, (38), 17-35.
- Bowers, B. (2003). *Brain Images Reveal Cerebral Side of Music*. Science News.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1996). *Experiemtnal and quasi-Experimental designs for reserarch*. Rand McNally.
- Cerda, H. (1993). *Los Elementos de la Invetigación*. El Buho LTDA.
- Chaffin, R. & Imreh, G. (2002). Practicing Perfection: Piano Performance as expert memory. *Psychological Science*, 13(4), 342-349.
- Chaffin, R. & Logan, T. (2006). Practicing perfection: how concert soloists prepare for performance. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 113-130.
- Cidoncha, P. (2011). *Colormúsica*. Recuperado de www.colormusica.com:
<http://www.colormusica.com/recursos/recursos.html>
- Clynes, M. (1982). *La Música, la Mente y el Cerebro*.
- Cohen, M. & Manion, L. (2003). *Métodos de Investigación Educativa*. Muralla.
- Córdoba, D., Albert, J. & López, S. (2010). Potenciación a largo plazo en la corteza humana.
doi:<https://doi.org/10.33588/rn.5106.2009616>
- Cromie, W. J. (1997). *How your Brain Listens to Music*. Harvard Gazette Archives.

- Echeverría, R. (2002). *Ontología del Lenguaje*. Dolmen Ediciones Océano.
- Feldman, R. (2005). *Psicología con Aplicaciones en países de habla hispana*. McGraw Hill.
- García, J. (2016). La Memoria Musical en los Estudiantes de Piano: Visión y Propuesta. *Revista de Educación y Humanidades DEDiCA*, (10), 13-27.
- Gardner, H. (1994). *Estructura de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. 2° edición. F.C.E.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta edición ed.) McGraw Hill.
- Herrera, M. & Cremades, R. (2012). Estudio Descriptivo Sobre el Uso de la Memoria Musical en Estudiantes de Piano del Estado de Chihuahua, México. *Revista de Educación y Humanidades*, 2(2), 279-294.
- Ibarra, R. (2009). Neuroanatomía y Neurofisiología del Aprendizaje y Memoria Musical. *Boletín electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.* 5(1), 39-51.
- Janata, P. & Grafton, S. T. (2003). Swinging in the brain: Shared neural substrates for behaviors related to sequencing and music. *Nature Neuroscience*. 6(7), 682–687.
<https://doi.org/10.1038/nm1081>
- Jaques, D. G. (1999). *Institute Jaques-Dalcroze Genève*. Recuperado de <http://www.dalcroze.ch/>
- Martínez, F. (2008). Incidencia de la Memoria Musical en el Desarrollo de la Competencia Auditiva. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá) Recuperado de <http://www.laguitarra-blog.com/wp-content/uploads/2012/01/incidencia-memoria-musical-competencia-auditiva.pdf>

- Noice, H., Jefferey, J., Noice, T. & Chaffin, R. (2008). Memorization by a jazz musician: a case study. *Psychology of Music*, 36(1), 63-79.
- Paney, A. S. (2007). *Directing attention in melodic dictation* (Doctoral dissertation, Texas Tech University). https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Directing+attention+in+melodic+dictation+Paney+2007&btnG=
- Pérez, J. & Gilabert, E. J. (2010). Color y música: Relaciones físicas entre tonos de color y notas musicales. *Opt. Pura Apl*, 43 (4), 267-274
- Pino, F. (2011). vix.com. Recuperado de <https://www.vix.com/es/btg/curiosidades/2011/01/15/que-es-la-memoria-humana>
- Real Academia de la Lengua Española (1995). *Diccionario de la lengua española*. 21ª edición, versión en CD-ROM. Espasa-Calpe
- Ráez, J. (2013). La Rítmica de Dalcroze. Recuperado de <https://www.slideshare.net/leymycastillovargas/dalcroze-28940243>
- Riera, N. (2011). Relación Sonido-Color en la Experiencia Sinestésica de la Música Clásica. (Tesis de Licenciatura, Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado). Recuperado de <https://eternobisiesto.files.wordpress.com/2013/07/relacic3b3n-color-sonido.pdf>
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Salmerón, C. (2013). LenMus Software abierto para la Teoría Musical. Recuperado de LenMus Software abierto para la Teoría Musical: <http://www.lenmus.org/en/phonascus/intro>
- Sanches, J., Flores, H. & Aravena, G. (2003). Desarrollo de la memoria de niños con discapacidad visual a través del audio. *Universidad de Chile*.

Sandoval, C. (2015). Evaluación del impacto de Actividades de Aprendizaje Musicales en el Desarrollo de la Memoria Operativa en Niños de Nivel de Transición 2. (Tesis de Maestría, *Pontificia Universidad Católica de Chile*) Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/15772/664421.pdf?sequence=1> .

Shinn, F. (1984). *Musical Memory and its Cultivaion*. Geber Press.

Sloboda, J. H. (1985). *An exceptional musical memory*. Music perception.

Velásquez, Y. H. (2010). Propuesta de ejercicios para el desarrollo de la memoria. (Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá). Recuperado de <http://www.laguitarra-blog.com/wp-content/uploads/2012/08/propuestas-de-ejercicios-para-el-desarrollo-de-la-memoria-de-los-guitarristas.pdf>

Weinberg, N. M. (2006). *Música y el Cerebro*. Scientific American.

Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós Educador.

Estrategias de educación musical integrada con un objeto virtual de aprendizaje para la creación de cultura ambiental en los estudiantes del grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional¹

Manuel Alexander Puerto Cardona

Especialista en: Pedagogía, el arte en los procesos de aprendizaje, informática para el aprendizaje en red. Maestrando en Educación. Profesor del Instituto Pedagógico Nacional (Colombia). Correo electrónico mpuerto@pedagogica.edu.co

Resumen

El presente trabajo comparte una experiencia en el contexto de la escuela del Instituto Pedagógico Nacional en la cual se piensa como eje articulador para el trabajo interdisciplinar con los estudiantes del grado sexto problemáticas relacionadas con el medio ambiente, esto en armonía con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional en el educar para el desarrollo sostenible como el aprovechamiento de los recursos en el presente, sin menoscabo de su utilización por las generaciones venideras, sobre la base del respeto a la diversidad y a la autonomía y que vislumbra no sólo aspectos económicos sino políticos, culturales, sociales, éticos y estéticos en pro de una misión sostenible del entorno y el llamado a la reflexión sobre las problemáticas medioambientales, en este mismo sentido dentro de la propuesta se contempla

¹ Se encuentra dentro del enfoque de investigación cualitativa en cuanto al tipo de investigación se enmarca dentro de la Investigación acción ya que desde el planteamiento de la pregunta se direcciona sobre problemáticas o situaciones de un grupo o comunidad en tanto se incluyen cambios, y como lo menciona Hernández Sampieri (2014), se pretende que el resultado que arroje gire en torno a información de las formas de intervenir pedagógicamente y categorías sobre las causas y consecuencias de las problemáticas y sus posibles soluciones. Fecha de Inicio de intervención pedagógica enero de 2021, finalización diciembre de 2021

sumar elementos donde el papel de la educación artística en especial la educación musical integrada con un objeto virtual de aprendizaje OVA busca lugar dentro del tratamiento interdisciplinar en aras de aportar y encontrar relaciones con otras disciplinas.

Palabras clave: Educación musical, interdisciplinariedad, objeto virtual de aprendizaje, educación ambiental.

Problemática

Es importante reconocer que la escuela no es ajena a las problemáticas del contexto social, cultural, político, económico y medioambiental contemporáneo, y que es deber de la misma brindar elementos para el conocimiento, análisis crítico, y posibles posturas que apunten a la solución posible y lo que esté a su alcance de estas problemáticas enfrentadas por la sociedad, en este sentido cobra importancia que los estudiantes a través de esta intervención pedagógica asuman posturas a través del arte que ayuden en este sentido y que le aporte a los estudiantes en su desarrollo de sentido de alteridad.

La propuesta aporta a los estudiantes y a la comunidad del Instituto Pedagógico Nacional antecedentes en la relación entre las temáticas que abordan las problemáticas medioambientales y la educación musical en la escuela, de igual forma beneficia a la comunidad educativa del Instituto aportando un espacio de construcción de sentido crítico y reflexivo a través de lo estético y de la sensibilización, de igual forma fortalece el trabajo planteado en la interdisciplinariedad y los Proyectos Pedagógicos Integrados (PPI) se espera se vea reflejado el impacto del proyecto en algunos hábitos cotidianos, toma de decisiones y posicionamiento crítico y reflexivo de los estudiantes del grado sexto en relación con las problemáticas socioambientales y cultura ambiental.

- Relaciones interdisciplinarias en el contexto del Instituto Pedagógico Nacional.
- Problemáticas medioambientales.
- Abordar desde la perspectiva de la educación artística en la escuela la reflexión en torno a las problemáticas socioambientales.
- Uso de la metodología de la educación musical en línea con el planteamiento interdisciplinar y en coherencia con el eje articulador de las problemáticas socioambientales.

Pregunta

¿Cómo fomentar la reflexión crítica de los estudiantes del grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional para consolidar una cultura de cuidado al medio ambiente?

Objetivo General

Fomentar la reflexión crítica de los estudiantes del grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional para consolidar una cultura de cuidado al medio ambiente utilizando un Objeto Virtual de Aprendizaje.

Objetivos Específicos

- Analizar experiencias artísticas musicales que traten el tema de las problemáticas medioambientales de forma creativa.
- Diseñar e Integrar un Objeto Virtual de Aprendizaje.
- Sensibilizar a los estudiantes del grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional a través del arte musical hacia las problemáticas actuales del medio ambiente como eje articulador en el trabajo interdisciplinar.

- Plantear una ruta metodológica para una puesta en escena musical en el contexto escolar relacionada con la temática de las problemáticas medioambientales.

Antecedentes y marco teórico

Para el marco teórico y antecedentes se tomaron referentes de nivel nacional, local e internacional y se establecieron las siguientes categorías:

Tabla 1 Antecedentes

Nivel	Título y descripción de la categoría	Autor
Nacional	Título: <i>Diseño del programa para el aprendizaje significativo de la música del Liceo Campestre San Rafael La Calera-Cundinamarca.</i> Categoría: Articulación de la educación ambiental con las diversas asignaturas.	Páez (2013)
Nacional	Título: <i>Fortalecimiento de actitudes proambientales en los estudiantes del curso 602 de la I.E.D Campestre Monteverde frente a su ambiente, a través de una propuesta pedagógica que vincule las expresiones artísticas.</i> Categoría: Vínculo entre las expresiones artísticas y la Educación Ambiental.	Cortés y Molina Andrade N. (2017)

Fuente: Autoría Propia

Tabla 2 : Antecedentes

Nivel	Título y Descripción	Autor
Local	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tesis de grado Educación práctica y lúdica, como elemento básico de generación de aprendizaje y conocimiento del medio ambiente y sus problemáticas, en el extremo sur de Bogotá. (Ciudad Bolívar).</i> • Propuesta de intervención didáctica centrada en la educación práctica y lúdica con énfasis en el tratamiento de la temática del medio ambiente. 	Leal (2017)

- Local**
- *Aprovechamiento de residuos sólidos. Una alternativa lúdica - ambiental en el aula de clases. Fundación Universitaria los Libertadores* Gil (2017)
 - Proyecto de intervención disciplinar que tiene como intención principal establecer un diagnóstico del grado de sensibilización de los estudiantes frente a la educación ambiental, presentar los conceptos básicos del manejo ambiental para prevenir la generación en la fuente de los residuos sólidos.

Fuente: Autoría Propia

Tabla 3: Referencias Teóricas

Categoría	Título y Síntesis de contenido	Autor
Cultura ambiental y educación ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales.</i> • La forma como los seres humanos se relacionan con el medio ambiente. 	Miranda Murillo (2013)
Características del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo cognitivo, físico y emocional en la etapa del desarrollo humano denominado adolescencia.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Psicología del desarrollo - De la infancia a la adolescencia.</i> • La pubertad: El proceso que conduce a la madurez sexual o a la fertilidad (la capacidad para reproducirse, dimensiones físicas, cognitiva y social, autonomía, autoestima e intimidad. 	Papalia et al. (2009)
Las estrategias metodológicas y didácticas de la educación Musical.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tesis de maestría Análisis De Las Producciones Intelectuales Universitarias Sobre Educación Musical.</i> • Descripción general de los desarrollos en el campo de la educación musical. 	Mojica (2011)

Fuente: Autoría Propia

Muestra

Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá. Estudiantes grado sexto, que se encuentran entre los 11 y 12 años, de diferentes lugares y localidades de la ciudad de Bogotá y en un porcentaje mínimo de lugares cercanos a la capital.

Tal vez por los tiempos que delimitan el proceder en las dinámicas de clase o tal vez por el currículo que debería implementarse, esto llevó a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cómo generar espacios de aprendizaje que estén orientados hacia generar la curiosidad y la indagación por el entorno que los rodea, en estudiantes de grado sexto?
- ¿De qué manera hacer significativos y cautivadores estos aprendizajes?
- ¿Cómo orientar a los estudiantes para generar relaciones entre saberes escolares?
- ¿Cómo fortalecer la formación en ciudadanía desde los espacios escolares?

En consecuencia, esto indujo a propiciar espacios de aprendizaje colectivo para el desarrollo de habilidades de pensamiento relacionadas con la curiosidad e indagación en torno a la relación que existe entre los fenómenos naturales, científicos, sociales y artísticos, en estudiantes de sexto grado. Por lo que el propósito de este trabajo es discutir sobre cómo a partir de los espacios interdisciplinarios, y de acciones pedagógicas se propician espacios posibles para una formación en ciudadanía juvenil.

Es necesario que los estudiantes de grado 6° aborden el mundo de forma tal que puedan avanzar en el desciframiento de su estructura o sus relaciones con el resto de la realidad del mundo, tengan que conocer o inventar nuevas formas de abordarlo y expresarlo, que se acomoden a la naturaleza de sus hipótesis, que asuman sus descubrimientos, enfrenten

continuamente el fracaso y la frustración frente a su propia limitación para comprender la complejidad de la realidad en relación con algunas problemáticas ambientales.

Además, el fortalecimiento de espacios alternativos, que favorezcan la discusión y en donde los saberes ambientales se reconstruyen, invitan a ubicar la escuela como un centro dinamizador de la cultura, en el que la comprensión del individuo como un sujeto social-histórico movilice la reflexión sobre la sociedad desde la toma de posición crítica como insumo de transformación (Leff, 2002; Sauvé et al., 2008). De esta manera se aporta al Proyecto Educativo Institucional del IPN: La pasión por el saber, a través del trabajo en los campos de desarrollo, desde procesos de agenciamiento que atiendan las diferencias al interior del aula potenciando los saberes que cada estudiante posee.

Es por esto que cada día se hace necesario para el docente generar estrategias, ambientes y herramientas de aprendizaje que le permitan a los estudiantes participar activamente, a través de sus discursos como agentes sociales, otorgándoles un rol preponderante en todas las actividades que esto representa. Esto permite desarrollar sus capacidades y potencialidades al igual que su autonomía, reforzando sus construcciones subjetivas sobre una visión crítica, admitiendo y reconociendo sus potencialidades y las posibilidades que, desde su individualidad, le aportan a la sociedad.

Estrategia de intervención “Escuchando la voz de Gaia”

Objetivo

Sensibilizar y llevar a la reflexión crítica a los estudiantes del grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional sobre algunas temáticas de las problemáticas del medio ambiente a través del quehacer artístico musical integrando un objeto virtual de aprendizaje.

La fase de sensibilización lúdica se refiere a la búsqueda de posibles acciones pedagógicas que puedan aportar al abordaje de los aspectos relacionados con las problemáticas medioambientales en el contexto de los estudiantes. Esta búsqueda se plantea desde los maestros con insumos de caracterización de la población de estudiantes del grado 6° del Instituto Pedagógico Nacional.

Una vez seleccionadas las acciones pedagógicas instrumento para abordar el tema de las problemáticas medioambientales, en este caso desde el arte, se da inicio a la exploración de las posibilidades didácticas sonoras desde la didáctica musical, en esta los estudiantes amplían su visión acerca del asunto y proponen creativamente sonidos y pequeñas intervenciones musicales o sonoras.

En la fase creativa, maestros y estudiantes están en constante construcción del espacio de reflexión en un ambiente lúdico-artístico, los maestros se sumergen en la búsqueda de las acciones que relacionan y ponen en práctica los elementos de la reflexión en torno las problemáticas medioambientales, mientras los estudiantes exploran creativamente este elemento artístico para su expresión y formación en relación al objetivo de las acciones y actividades pedagógicas. A continuación, se detalla el plan de acciones y actividades que permitirá materializar la propuesta.

La fase de aprendizaje en red se refiere al conjunto al siguiente conjunto de acciones:

Planeación, construcción y desarrollo de la unidad didáctica como objeto virtual “Escuchando la voz de Gaia”, la integración de este OVA al Moodle institucional del IPN (LMS) que se utilizará y permitirá la interacción, comunicación, entrega de actividades, etc. Este conjunto de acciones permitirá el aprendizaje en red.

Estrategia y actividades Plan de acción

Tabla 4.

Título Escuchando la voz de Gaia		
Estrategias de educación Musical integrando un objeto virtual de aprendizaje para la creación de cultura ambiental en los estudiantes del grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional		
Objetivo		
Sensibilizar y llevar a la reflexión crítica a los estudiantes del grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional sobre algunas temáticas de las problemáticas del medio ambiente a través del quehacer artístico musical integrando un objeto virtual de aprendizaje.		
Nombre llamativo para cada acción	Descripción	Recursos y responsables
Acción 1:	A través de esta acción pedagógica, los estudiantes se acercarán a la sensibilización auditiva en su entorno sonoro más cercano, con la intención de observar, identificar y describir aquellos elementos y sujetos que son actores dentro de ese ambiente sonoro.	A través de un foro dispuesto en el MOODLE del instituto los estudiantes compartirán un dibujo, grabaciones de su ambiente sonoro y conversarán con sus compañeros sobre los aportes consignados.
Nuestro ambiente sonoro	Se contará con el espacio para compartir la experiencia de todos.	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad: tema 1 OVA
Acción 2:	Los estudiantes se remitirán a la audioteca digital “ <i>De agua, viento y verdor</i> ”, https://audiotecadigital.icbf.gov.co/mapa , navegaran en ella explorando las sonoridades de los ambientes en donde viven diferentes comunidades indígenas de Colombia, plasmaran de forma escrita los sonidos identificados en ese ambiente sonoro a través de la herramienta del dibujo melódico. El maestro comentara la particular y estrecha relación que establecen muchas de las comunidades indígenas con la naturaleza y su cuidado.	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad: tema 2 OVA • Audioteca https://audiotecadigital.icbf.gov.co/mapa ,
La voz de la Naturaleza ancestral.		<ul style="list-style-type: none"> • Compartir en el foro indicado en el MOODLE institucional IPN las sensaciones que experimento al escuchar el ambiente sonoro de las comunidades indígenas y sus instrumentos musicales, ¿Qué fue lo que más le llamó la atención?, ¿Qué diferencias o semejanzas encuentras entre su ambiente sonoro cotidiano y el

Acción 3	Se contará con el espacio para compartir la experiencia de todos y plantear una discusión en relación a la comparación entre los ambientes sonoros de la actividad 1 y 2.	ambiente sonoro de los pueblos ancestrales?
Arte sonoro y problemáticas medioambientales.	Se explorará el concepto de la obra de Leonel Vásquez, un artista sonoro que plantea una reflexión sobre el cuidado al medioambiente y la escucha del agua y la naturaleza y a través de la guía del RADIOLABORATORIO programa de la Radio Nacional de Colombia construiremos un artefacto para escuchar el agua.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestro y estudiantes • Unidad: tema 1 OVA • En el Foro dispuesto en el MOODLE institucional IPN los estudiantes comparten fotografías de la construcción y experimentación con el hidrófono que construyeron, describiendo por escrito lo que escucharon y deberán responder la siguiente pregunta: si el agua pudiera hablar ¿Que nos diría?

Nota. Esta tabla muestra el plan de acción con descripción de su desarrollo.

Seguimiento y evaluación del proyecto.

Teniendo en cuenta la importancia de un proceso riguroso de seguimiento y evaluación del proyecto, en tanto los procesos pedagógicos en la escuela están en constante transformación y movimiento, se dispone de varios instrumentos para este fin, una matriz DOFA y un formato de descripción y seguimiento de cada una de las actividades planteadas.

Recomendaciones

Se puede aplicar en otros grados y niveles, ratificando la transversalidad y la importancia de que se pueda aplicar en otras instituciones, en esta misma línea, no se piensa un plan de área fragmentando o por contenidos, sino un plan que aporte a la vida y al conocimiento científico, natural, social y artístico desde un aprendizaje experiencial y desde las mismas reflexiones que realizan los maestros desde su praxis pedagógica, desde aquellas temáticas actuales de nuestra sociedad colombiana con eje articulador que logran generar una ruptura en el proceso de memorización.

Conclusiones

La presente propuesta de intervención disciplinar en el contexto de la escuela logra ser una apuesta en pro del potenciamiento de una actitud reflexiva por parte de los estudiantes frente a algunas problemáticas medioambientales abordadas desde la perspectiva de la educación musical y artística, se estructuran a partir de la integración de las disciplinas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Música, Artes plásticas) diseñando actividades orientadas a reflexionar en torno a fenómenos naturales y sociales que logren potencializar las habilidades de pensamiento en los estudiantes, objetivo central enmarcado en los desempeños de cada una de las áreas que hacen parte de un proyecto pedagógico interdisciplinar y que se mencionan en el Acuerdo de Evaluación del Instituto Pedagógico Nacional, por lo anterior, el aspecto didáctico-pedagógico establece una relación directa y constante con los objetivos específicos propuestos.

De esta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje empieza a dinamizarse a partir de la integralidad del conocimiento, esto mencionado desde el PEI del Instituto Pedagógico Nacional donde se resalta: “la movilidad del conocimiento en la sociedad contemporánea, lo que importa es que los estudiantes se interesen durante su estancia en la escuela y más allá de ella, por buscar la naturaleza de las cosas, del mundo, de la sociedad y de la existencia. El papel de los maestros hoy en día es enseñar, no a informar, sino a pensar, a buscar, a preguntar, en últimas a sentir deseo por el saber”, lo anterior logra potenciar los campos de desarrollo corporal, personal y social, expresivo, científico-tecnológico-lógico y aportar a los Proyectos Pedagógicos Integrados (PPI), la innovación, investigación y formación de maestros; y convivir en comunidad (propuesta PEI 2019 del IPN), permitiendo fomentar estrategias que orienten mejores procesos de enseñanza aprendizaje en todas las áreas de conocimiento. La propuesta espera poder ser implementada una vez se logre superar la contingencia global por la pandemia del COVID-19.

Referencias

Cerda H. (2012). Los elementos de la investigación, *Editorial Magisterio*

Cortés Moreno S. & Molina Andrade N. Tesis de grado Fortalecimiento de actitudes proambientales en los estudiantes del curso 602 de la I.E.D Campestre Monteverde frente a su ambiente, a través de una propuesta pedagógica que vincule las expresiones artísticas. Universidad Pedagógica Nacional.

Hernandez, R., Fernández, C. & Baptista. P. (2014). Metodología de la Investigación. Mc. Graw Hill.

Leal, N. (2017). Tesis de grado Educación práctica y lúdica, como elemento básico de generación de aprendizaje y conocimiento del medio ambiente y sus problemáticas, en el extremo sur de Bogotá. (Ciudad Bolívar). *Fundación universitaria los Libertadores*.

Leff, E. (2002). *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI Editores.

Miranda, L. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Revista electrónica Producción + Limpia*, 8 (2), 94•105

Mojica, A. (2011). Tesis de maestría Análisis De Las Producciones Intelectuales Universitarias Sobre Educación Musical, Colombia 2000 – 2010. *Universidad Nacional de Colombia*.

Navarro J. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 143-160.

Páez, J. (2013). Tesis de grado La educación musical como elemento portador de significado para la educación ambiental. *Universidad Pedagógica Nacional*.

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo - De la infancia a la adolescencia*. Mc Graw Hill.

Sauvé, L., Berryman, T., & Brunelle, R. (2008). Tres décadas de normatividad internacional para la Educación Ambiental: una crítica hermenéutica del discurso de las Naciones Unidas. En E. J. Coordinador: González, *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. (pp. 25-51). Siglo XXI.

La educación musical en la formación inicial de docentes de educación básica: Una mirada interdisciplinar¹

Edgar Germán Valdez Gómez

Maestro en Docencia para la Educación Superior por la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) y Maestrante en Pedagogía de las Artes por la Universidad Veracruzana (UV). Contacto valedy26@gmail.com.

Resumen

El objetivo de esta investigación es diseñar e implementar un Taller Virtual de Educación Musical en la formación inicial de docentes de educación básica, específicamente en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. La construcción se realiza desde un enfoque de investigación acción y bajo una mirada interdisciplinaria, donde se procura que la construcción del taller implique la participación de expertos en diferentes disciplinas que van de la neuroeducación, educación especial e inclusiva, educación musical, investigación en educación musical y formación de docentes. Conforme a ello, se parte de entrevistas, encuestas, un conversatorio interdisciplinario y una investigación documental que permiten el diseño de un manual que se adapte a las necesidades de formación en docentes no especialistas. El presente documento muestra los avances que se tienen al momento en referencia a la investigación, las modificaciones que ha tenido durante su proceso de desarrollo y los planes de implementación.

¹ La presente investigación inició formalmente en agosto del año 2021 como parte del programa de la Maestría en Pedagogía de las Artes de la Universidad Veracruzana, donde a través del diseño e implementación de un taller de educación musical para docentes de educación básica, bajo un enfoque de investigación-acción, se brinda continuidad a una investigación previa del autor (realizada en marzo de 2020, días antes del confinamiento por el SARS CoV 2) sobre las significaciones y resignificaciones que estudiantes para docentes de educación primaria mantienen sobre la educación musical durante su formación inicial.

Palabras clave: Educación Musical, Formación Docente, Educación Básica, Diálogo Interdisciplinario

Introducción

Históricamente una de las asignaturas que menos se le ha dado peso en el currículo escolar mexicano, desde la educación básica hasta la superior, es la artística, al punto de ser considerada como un complemento de la formación académica y, en muchas ocasiones, prescindible por parte de autoridades escolares, docentes y hasta por las propias familias de los estudiantes. Lo anterior ha coadyuvado a un analfabetismo artístico que impacta no sólo en la sensibilidad hacia el arte, sino en la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y el propio desarrollo humano.

Es hacia el año 2018 que empieza a figurar un discurso sólido sobre la importancia del desarrollo armónico integral y la necesidad de dignificar la formación artística en la educación, lo cual decantó en su presencia explícita dentro de la reforma al Art. 3º constitucional del 15 de mayo de 2019. Al respecto:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, **las artes, en especial la música**, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras (DOF,15/05/2019).

En el relieve del discurso constitucional se denota el reconocimiento del arte (y de la música de forma acentuada) como un vehículo de aprendizaje integral con efectos benéficos en el desarrollo de los estudiantes. No obstante, plantear una modificación de este tipo implica visualizar a la educación musical (y artística en general) como un obligado constitucional que exige generar condiciones adecuadas para su implementación, pero sobre todo generar vías de acceso universal.

Pese a dichas necesidades, después de casi tres años, no existen mejoras a los planes y programas de educación básica, ni a los libros o proyectos de fortalecimiento artístico. Por el contrario, durante la crisis sanitaria por el SARS-CoV 2 se retiraron apoyos a proyectos artísticos de diversa índole, se eliminaron o suspendieron proyectos de formación musical aún con amplia trayectoria previa² y se omitieron del conglomerado de paquete de libros de texto gratuito a todos aquellos relacionados a la educación artística. Además, no se apostó por incrementar el número de especialistas en las escuelas ni tampoco se generó un nuevo plan para la formación y capacitación de docentes de educación básica para afrontar los nuevos preceptos constitucionales.

Un nicho poco explorado. La formación inicial y continua de los docentes no especialistas.

Pero ¿de dónde deviene el desinterés hacia las artes que se ha agudizado durante la pandemia? No existe una respuesta única o absoluta porque el resultado proviene de la

² Un ejemplo claro fue la suspensión del programa de Coros y Orquestas Escolares de la Nueva Escuela Mexicana cuyo origen estuvo en el programa homólogo “Esperanza Azteca” gestionado desde la iniciativa privada de Grupo Salinas desde el año 2009. La absorción por parte de la SEP fue en el año 2018.

multicausalidad y la complejidad inherente a la sociedad, sin embargo, un elemento de gran influencia es la formación inicial de los docentes.

En el año 2020, a pocos días antes del confinamiento nacional por la pandemia, se realizó una investigación en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana para conocer cuáles eran las significaciones que los docentes en formación inicial tenían acerca de la educación musical saliendo a relucir conceptualizaciones que se encuentran lejanas al ideal del arte como parte vital del desarrollo integral. Las causas, de acuerdo al análisis del discurso del estudiantado, se deben: al nimio espacio curricular y temporal que tienen para el arte y sus lenguajes; a las áreas de dominio artístico de sus profesores y sus prácticas educativas; a la vigencia de dos planes de estudio que son incongruentes entre sí y no se centran en el desarrollo de habilidades pedagógicas; a sus experiencias previas en su trayecto escolar; y a la imposibilidad, en muchas ocasiones, de realizar prácticas profesionales con artes porque sus tutores (maestros en escuelas) las omiten “por falta de tiempo” y consideran menos importantes que otras materias (Valdez, 2021).

Frente a este contexto emerge la necesidad de focalizarse a la formación de docentes con el objetivo de sensibilizar, desarrollar competencias pedagógicas y valorar al arte como un aliado en el proceso de aprendizaje. De esta manera se puede abonar a romper un ciclo de indiferencia, de falta de colaboración con especialistas y de la desvalorización social de la educación musical y artística.

Conforme a ello, este trabajo presenta los avances de investigación en la creación de un taller de educación musical dirigido a las escuelas normales partiendo de un desarrollo y diseño generado a través de un diálogo interdisciplinar donde confluyen docentes de educación básica, educadores musicales, neuroeducadores, psicólogos, expertos en educación inclusiva,

investigadores y docentes de escuelas normales. Dicha investigación busca plantear nuevos horizontes para un nuevo marco de educación musical a nivel nacional que redignifique a este lenguaje y a las artes en general.

Horizonte epistemológico

En toda investigación es necesario comprender la mirada analítica y la posición epistemológica del investigador porque, al tener claridad en ello, se sabe desde qué perspectiva se observa, critica, analiza y se construye el objeto de estudio. Conforme a ello es importante resaltar que dentro de la investigación existen dos tradiciones epistemológicas que han dicotomizado la búsqueda del conocimiento durante mucho tiempo: el Erklären y el Verstehen.

De acuerdo con Quinteros (2020), el Erklären se relaciona con la tradición de pensamiento Galileana que deriva en un positivismo científico que tiene, como base de su actuar, el control sobre la naturaleza, mientras que el Verstehen se correlaciona con una tradición de pensamiento Aristotélica preocupada por la comprensión del mundo, los hechos y la naturaleza, enfatizando aspectos de resonancia psicológica como los sentimientos, los motivos y valores de los individuos inmersos en un contexto determinado, además de tomar en cuenta la complejidad del entramado social y la imposibilidad de reducir a un esquema de causa-consecuencia los fenómenos humanos.

Sin embargo, Salas (2005) advierte que la separación de ambas tradiciones puede inducir a engaños o resultados sesgados. Bajo este tenor es que la presente investigación, aunque muestra un mayor apego hacia una tradición de pensamiento aristotélica o de Verstehen por su cualidad social, no desestima la utilidad de herramientas del Erklären que, irónicamente, facilitan la comprensión del proyecto implementado. Aunado a ello, la visión del alcance de este trabajo

va más allá de estas dos tradiciones al buscar la transformación social, sin embargo, su correlación e integración se vuelven elementos vitales para su desarrollo.

Del paradigma y enfoque de la investigación

De acuerdo con Kuhn un paradigma es “un conjunto de valores y saberes compartidos colectivamente, es decir, usados, implícita o explícitamente, por una comunidad” (Marín, 2007, p. 36). Los más comunes, y relacionados a las tradiciones epistemológicas, son el positivista (orientado hacia el Erklären) y el hermenéutico-interpretativo (hacia el Verstehen). No obstante, existe un tercer paradigma denominado como sociocrítico que trasciende las barreras de la explicación y comprensión mirando hacia la libertad, la emancipación a través de la crítica del orden establecido.

En este sentido, el paradigma que sustenta esta investigación es el sociocrítico porque busca no sólo indagar, obtener datos y comprender la realidad del contexto de investigación, sino que también se promueve, desde su implementación, una transformación social (Melero, 2011). En congruencia, se advierte con ello la necesidad de un enfoque cualitativo que responde a las características del tipo de conocimiento a investigar, así como la toma de decisión de una metodología congruente al paradigma situado. No obstante, elementos del enfoque cuantitativo serán complementarios para el análisis de datos numéricos obtenidos durante la implementación del taller.

De la propuesta metodológica

Se recupera una metodología de investigación-acción desde una visión educativa que, de acuerdo con Latorre (2005), implica que el docente integre a su práctica la investigación como un medio de autodesarrollo profesional y de mejora de la calidad educativa a través de un ciclo

permanente que comprende una planeación (plan de acción), implementación (acción), observación (auto observación) y reflexión. Es decir, mantiene congruencia con el enfoque profesionalizante de la Maestría en Pedagogía de las Artes al fortalecer las habilidades docentes del investigador.

Conforme a ello, se resalta que el enfoque no está únicamente en el desarrollo, planeación y diseño del taller, sino en las experiencias que el investigador docente adquiere durante la implementación del mismo, con una mirada de profesionalización y de transformación desde un nivel micro hacia un nivel de reflexión macro.

De la línea de investigación

De acuerdo con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento de la Maestría en Pedagogía de las Artes, la presente investigación muestra mayor afinidad hacia la segunda abocada a la generación de propuestas educativas. Lo anterior, porque el taller pretende construir un modelo alternativo de aprendizaje donde confluyan conocimientos interdisciplinarios bajo un enfoque activo, creador e integrador y adaptado a la realidad emergente que potencializó la educación en línea.

Metodología

Es de índole mencionar que en un inicio el proyecto de investigación estaba planteado para ser implementado en modalidad presencial, no obstante, debido al confinamiento, y la visualización de una educación diferente posterior a la pandemia, se reestructuró a una versión virtual mediante el uso de plataformas educativas digitales en sesiones síncronas y asíncronas.

- a) Selección de la muestra

El muestreo en esta investigación no pretende ser representativo en términos de cantidad o porcentaje poblacional, sino representativo como experiencia no generalizable, pero que pueda fungir como base para la construcción de propuestas curriculares y/o metodológicas posteriores de educación musical en la formación inicial de docentes de educación básica.

Al respecto, el muestreo es de cualidad intencional (Ruíz, 2013) y voluntario, es decir, que los sujetos de la muestra no son elegidos al azar sino de manera intencional a conveniencia de la institución escolar y del interés de los estudiantes por cursarlo a través de una plataforma educativa digital.

- b) Recopilación inicial de información: técnicas e instrumentos de investigación

Tabla 1.

Pasos	Instrumentos y/o técnicas
Investigación y análisis documental	Matrices, categorías por colores
Encuestas semiabiertas a educadores e investigadores musicales y docentes de educación básica.	Formulario semiestructurado difundido a través del conversatorio.
Conversatorio con expertos en diversas áreas para el diseño del manual.	Guion del conversatorio

Fuente: Elaboración propia

El primer paso consiste en un análisis y recuperación documental sobre el estado de la educación musical sintetizando métodos y/o técnicas de enseñanza, así como una recuperación y pre-selección de la bibliografía. Para ello se recurre a la elaboración de matrices que recuperan la información relevante y la clasifican en categorías para facilitar el diseño del taller. El segundo

paso consiste en la realización de encuestas semiestructuradas a educadores e investigadores musicales enfatizando qué consideran es necesario que los docentes de educación básica general deben aprender sobre la educación musical y a docentes en ejercicio se les cuestiona sobre qué desearían saber sobre la educación musical para llevarla a la práctica. Como tercer paso se propone el desarrollo de un conversatorio donde participan diferentes expertos en diferentes áreas de interés para el desarrollo del manual entre los que se encuentran estudiantes y docentes normalistas, artistas, docentes en artes, educadores musicales, docentes de educación especial, especialistas en neuroeducación, entre otros.

c) Diagnóstico, planeación y diseño del taller: 1ª edición del manual

A partir de los datos obtenidos se generará un reporte diagnóstico que se triangula y compara con lo establecido en los documentos legisgráficos y curriculares sobre el aprendizaje de la música en la educación básica. Posteriormente, simplificando y adaptando la propuesta de desarrollo curricular de Arnaz (2010) se definen los objetivos generales del taller, se diseña su carta descriptiva, se caracterizan las herramientas y sistemas de evaluación, para finalizar con el desarrollo de las experiencias de aprendizaje.

Figura 1



Fuente: Elaboración propia

El proceso se materializa en la elaboración del primer borrador de un manual escrito del taller a implementar para la investigación.

d) Revisión y ajustes al manual del taller

Considerando que la formación del investigador no es como educador musical, se reconoce que el fortalecimiento de la investigación se encuentra en el desarrollo de redes colaborativas e interdisciplinarias. Para ello, se genera un equipo de revisión editorial en el que participan un investigador musical, un educador musical, un neuroeducador, un docente de educación básica, un diseñador gráfico editorial y el investigador. Se realizan dos procesos de revisión, el primer momento generando un segundo borrador y el segundo para el desarrollo del manual final.

Tabla 2.

Pasos	Participantes
Primera revisión	Equipo interdisciplinario
Segundo borrador	Investigador
Segunda revisión	Equipo interdisciplinario
Producto final	Investigador

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se realiza la conversión digital del curso (considerando que todo el manual ya fue pensado para un entorno virtual) en la plataforma académica Moodle. Este proceso pasa por una revisión del equipo interdisciplinario para realizar la versión final.

e) Implementación del taller

Las características planteadas para la implementación del taller son las siguientes:

- La implementación del taller se lleva a cabo en mayo del año 2022.
 - La programación es de 5 unidades con dos sesiones cada una dentro de un entorno virtual, cada una representada por un video y/o actividades de trabajo.
 - Se realizan tres sesiones síncronas, una al inicio, a mediados del taller y otra al final.
 - La duración de taller es de 6 semanas, con una unidad por semana y brindando una semana completa para la entrega del trabajo final del taller y el proceso de evaluación.
 - Cada video no tendrá una duración mayor a 12 minutos y será un máximo de 2 actividades por cada sesión o video.
- f) Recopilación de información: técnicas e instrumentos de investigación

En adaptación a la modalidad virtual de trabajo la recuperación de información de los resultados se hace de la siguiente manera:

Tabla 3.

Momento	Descripción de instrumentos
Antes	Evaluación diagnóstica de los participantes (conceptual y actitudinal)
Durante	Análisis de trabajos por portafolio de evidencias digital (rúbricas) Diario de campo en sesiones síncronas Autoevaluación por cada unidad
Después	Área conceptual (conocimientos) Prueba de conocimientos: se elabora en razón de indagar el nivel de conocimientos musicales y pedagógicos.

Área procedimental (habilidades)	Rúbrica y lista de cotejo: Se evalúa la planeación de una clase de Educación Musical (identificando elementos básicos como diseño, implementación y evaluación de estrategias musicales).
Área actitudinal (actitudes)	Escala tipo likert y valoración del curso escrita: con el fin de indagar sobre las actitudes hacia la educación musical.

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar, que durante el proceso de las sesiones el investigador reflexiona sobre el funcionamiento del taller y va realizando ajustes y/o modificaciones al curso. De igual manera, se aprovechan las sesiones sincrónicas para obtener la opinión y reflexión de los participantes.

g) Análisis de los resultados obtenidos

Se hace un análisis de cada uno de los instrumentos aplicados y se triangulan entre ellos para detectar puntos de coincidencia e inflexión. Posteriormente se equiparán con los objetivos del taller planteados y finalmente con los supuestos de investigación establecidos. Se realizan matrices para la sistematización de la información y se detectan los niveles alcanzados. El investigador reflexiona sobre los procesos de su propia profesionalización indagando sobre las fortalezas y áreas de oportunidad a trabajar.

h) Elaboración y presentación del reporte de investigación

Con la información obtenida se elabora el reporte de investigación tomando en cuenta los resultados alcanzados y desempeño de los participantes, la eficacia del taller en la modalidad virtual, la identificación de las actitudes hacia la educación musical por parte de los alumnos y los procesos de construcción docente por parte del investigador a lo largo de la implementación del proyecto.

Resultados parciales

La revisión documental ha permitido obtener un primer conjunto de temas base para la construcción del manual del taller, así como definir la necesidad de un diálogo interdisciplinario para la construcción de cada tópico en función de aquello que consideran necesario los docentes de educación básica, no especialistas, deben aprender. Por ende, actualmente la investigación se encuentra en el segundo paso de recolección de datos al realizarse la serie de conversatorios entre expertos de diferentes disciplinas, pero unidos desde la perspectiva educativa.

El conversatorio se llevará a cabo en febrero de 2022 dentro del marco de actividades de la Maestría en Pedagogía de las Artes de la UV. De dicho evento se recuperará la información en formato multimedia y a través de una relatoría escrita que servirán como base para los ajustes en el diseño y construcción del manual. De igual manera, durante el conversatorio se compartirá un formulario que recupera la opinión del público, docentes en formación inicial (estudiantes) y de expertos en específico que no participen directamente en el conversatorio, con la finalidad de obtener una mirada interdisciplinar.

La implementación del manual permitirá obtener resultados tangibles en cuanto a su efectividad, favoreciendo a realizar modificaciones necesarias para su replicación dentro y fuera del contexto de aplicación. A su vez, el análisis metacognitivo de la práctica docente del investigador favorece a su profesionalización y la reflexión para la mejora continua.

Conclusiones

En conclusión, aunque existen múltiples factores que dejan en desventaja a la formación artística en nuestro país, es la formación de docentes no especialistas, inicial y continua, uno de los que mayor impacto tiene debido a que su inseguridad, desconocimiento, falta de bases y

comprensión de la educación musical lo que limita el desarrollo de la disciplina. A su vez, son las concepciones, experiencias y competencias no desarrolladas durante sus estudios docentes lo que dificulta el trabajo colaborativo entre especialistas y docentes generales, siendo necesaria, urgentemente, una alianza entre los educadores musicales y los maestros de educación general, así como de las universidades formadoras de especialistas con las normales e instituciones pedagógicas.

Referencias

Arnaz, J. (2010). *La planeación curricular*. 2ª Edición. Editorial Trillas.

Bird, A. (2012). *La filosofía de la historia de la ciencia de Thomas Kuhn*.

Discusiones Filosóficas, 3(2), 167-185.

DOF (15/05/2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao.

Marín, L. (2007). *La noción de paradigma. Signo y pensamiento*, XXVI (50), 34-35.

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-255.

Quinteros, C. (2020). Entre paradigmas aristotélicos y galileanos, ¿Qué publican los(as) Trabajadores(as) Sociales chilenos(as). *Revista Katálysis*, 23(3), 528-538.

Ruiz, J. (2013) *Metodología de la investigación cualitativa*, 5ª edición.

Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de:

<https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/34009>

Salas, M. (2005). La explicación en las ciencias sociales: consideraciones intempestivas contra el dualismo metodológico en la teoría social. *Rev. Reflexiones*, 84(2), 51-60.

Sandoval, S. (2015). Sociedad y vida musical en la Nueva España y la Intendencia de Guadalajara, en las postrimerías del siglo XVIII. Recuperado de

http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/pdfs/vinculos4/V4_6.pdf

Valdez, E. (2021). La Educación Musical en la Formación Inicial de los Docentes de Educación Básica de Nivel Primaria. Análisis de sus Significaciones y Resignificaciones [Tesis de Maestría]. Maestría en Docencia para la Educación Superior. Universidad Pedagógica Veracruzana

Metodologías Activas aplicadas en la enseñanza musical¹

María de Jesús Cuevas Mesa

Licenciatura en Música opción piano, Maestría en Ejecución e Interpretación pianística y Doctorado en Educación. Docente del Centro de Iniciación Musical Infantil región Veracruz de la Universidad Veracruzana.
marcuevas@uv.mx

Resumen

Las metodologías activas, promueven el aprendizaje significativo a través de un proceso creativo, lúdico y motivador centrado en el alumno, sin caer en el “mito de clase entretenida” en donde no existe esfuerzo ni disciplina. Buscan producir estudiantes responsables de su propio aprendizaje, que reflexionen a cerca de las actividades que están realizando, desarrollen sus capacidades a través de diferentes actividades y no solo se limiten a escuchar o reproducir la información que les proporciona el profesor. Esta investigación analiza las metodologías activas aplicadas a la enseñanza musical, con un énfasis especial en los concursos de piano, vistos como una herramienta para optimizar el aprendizaje para alcanzar mejores resultados. Dicha reflexión está basada en la observación y entrevistas de alumnos y docentes que han participado en concursos de este tipo, lo que permitió apreciar directamente el uso de esta metodología para llegar a las conclusiones que al final se presentan.

Palabras Clave: Metodologías activas, innovación docente, concursos de piano.

¹ Investigación realizada de Diciembre de 2008 a Diciembre de 2020

Introducción

Como punto de partida para introducir al lector en la siguiente investigación se mencionan las principales razones que motivaron la realización de este trabajo, el problema que se analizó en este tiempo y los objetivos que se plantearon al inicio de la investigación.

La principal motivación que detonó esta propuesta ha sido la reflexión sobre la práctica docente en clases individuales de instrumento con el objetivo de producir un aprendizaje significativo en los estudiantes, a través de priorizar la actividad del alumno frente a la del profesor, fomentar el estudio y el trabajo autónomo de manera amena y, proporcionar al estudiante las herramientas y recursos necesarios para avanzar por sí mismo. Por ello, se propone implementar metodologías que pongan al centro del aprendizaje al estudiante y asumir de esta forma su responsabilidad de adquirir conocimiento, de una manera lúdica, sutil y productiva.

Entre los principales problemas que se observaron en el aula fue la falta de motivación hacia el estudio y el bajo nivel pianístico en los estudiantes, la carencia de información respecto al nivel musical que pueden alcanzar los niños a pesar de su corta edad, una ausencia de vinculación con otras escuelas de música por lo que el panorama que tenían los estudiantes y la comunidad en general estaba fuera del contexto actual que existe en nuestro país.

Como respuesta a esta problemática se plantearon los siguientes objetivos de investigación:

- Fomentar el gusto por el estudio y la práctica diaria en casa
- Implementar nuevas líneas de trabajo relacionadas con las necesidades y el contexto que nos rodea actualmente

- Determinar los beneficios obtenidos a través de la implementación de nuevas metodologías en el aula
- Lograr la contextualización de saberes
- Conocer el nivel pianístico a nivel nacional
- Ampliar el panorama de los estudiantes y conseguir un aprendizaje significativo
- Mejorar la práctica docente y la calidad educativa
- Lograr mejores resultados en menor tiempo

Por ello, esta investigación se estructuró en cuatro secciones, en la primera se incluye el marco teórico que proporciona las bases y el soporte necesario que respalda las observaciones realizadas; en la segunda sección se incluye el marco contextual para proporcionar el panorama general que rodea nuestro objeto de estudio y comprender el contexto en donde se desarrolló la investigación; posteriormente, en la tercera parte se presenta a grandes rasgos la metodología empleada, para finalizar con los resultados obtenidos y el análisis de los mismos en la cuarta y última sección.

Marco teórico

Las demandas actuales del campo laboral y las nuevas tendencias educativas que ponen al estudiante al centro del aprendizaje responsabilizándolo de la adquisición de su propio conocimiento, han hecho reflexionar a los docentes sobre las metodologías empleadas en el aula; dentro de estas nuevas metodologías se encuentran las metodologías activas que se analizan a continuación.

De acuerdo con Iranzo (2011), las metodologías activas constituyen un sistema que favorece la contextualización de los saberes en el mundo real, por ello son ampliamente

recomendables en la construcción de un aprendizaje significativo; así como para fomentar el aprendizaje autónomo y la adaptación a nuevas situaciones.

Estas metodologías favorecen la adquisición de un aprendizaje significativo o profundo en los estudiantes, además conciben al aprendizaje como un proceso creativo, lúdico y motivador centrado en el alumno, quien es considerado como el principal protagonista, pero sin caer en el mito de “clase entretenida” en donde no existe esfuerzo ni disciplina.

Las metodologías activas como su nombre lo dice, buscan producir estudiantes activos y no pasivos, involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, que reflexionen a cerca de las actividades que están realizando, desarrollen sus capacidades a través de diferentes actividades y no solo se limiten a escuchar y memorizar información.

El concepto de metodología activa, tiene sus orígenes desde mucho tiempo atrás. Sócrates, Cicerón, Erasmo y muchos otros filósofos, reflexionaron a cerca de los métodos educativos utilizados en su época. En el siglo XVII estos métodos se hicieron más racionales e inductivos, produciendo frutos hasta el siguiente siglo, bajo la pedagogía de Pestalozzi. (GIMA, 2008).

Finalmente, a finales del siglo XIX y principios del XX, se renovó la educación de manera significativa, convirtiendo al alumno como el centro del proceso educativo, buscando su autonomía, fomentando el pensamiento crítico y su participación activa con un enfoque integral que facilite su incorporación a la sociedad y al campo laboral.

De acuerdo con Mecías (2019), las ventajas que poseen las metodologías activas son las siguientes:

- Aumentan la motivación, puesto que el aprendizaje se aplica en la vida cotidiana.

- Aumentan las habilidades sociales y fomentan el trabajo colaborativo
- Aumentan la autoestima y fomentan valores como curiosidad y compromiso.
- Permiten que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas individuales de

aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia éste

- Transforman el aprendizaje en un auténtico y eficaz resultado de la educación
- Se producen por medio de un aprendizaje por descubrimiento
- Se basan en la observación sobre los hechos y acciones
- Construyen y/o generan conocimientos de forma autónoma
- Desarrollan en los estudiantes un criterio propio
- Construyen y/o generan propios conocimientos
- Fomentan el protagonismo del estudiante

En contraste con lo anterior, las desventajas son las que se mencionan a continuación:

- La resistencia al cambio que por naturaleza existe en el ser humano
- Se corre el riesgo por parte del docente de no desarrollar estrategias adecuadas

para favorecer la motivación del alumno y que estén de acuerdo a sus edades, gustos e intereses

- En muchas ocasiones requieren una mayor inversión de tiempo, tanto del docente como del estudiante

Dentro de las metodologías activas encontramos el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, las técnicas expositivas, las clases o lecciones magistrales y la simulación. (GIMA, 2008).

Marco contextual

Esta información nos ayudará describir de manera profunda las particularidades y características que se encuentran alrededor de nuestro objeto de estudio. Así como, conocer algunas circunstancias que han influido en el comportamiento actual de la comunidad que rodea la escuela en donde se realizó la investigación.

Para realizar tal descripción se ha recurrido a diferentes fuentes de información, la observación directa, libros, documentos e información de diferentes páginas electrónicas, que permitirán profundizar y conocer detalladamente la situación que estamos estudiando.

El estudio se inició a finales del año 2018 y concluyó al finalizar el 2020, en una escuela de iniciación musical fundada en 1981 en el puerto de Veracruz, la cual atiende niños de 7 a 12 años de edad. Esta escuela cuenta con un plan de estudios que comprende 4 años, divididos en 8 semestres, y en cada semestre los alumnos cursan la experiencia educativa de instrumento, solfeo y conjuntos corales y/o instrumentales. Existen cuatro instrumentos a elegir: piano, guitarra violín o flauta transversa. Actualmente tiene una matrícula de alrededor de 200 alumnos y 14 maestros. Su misión es alcanzar resultados artísticos de excelencia y su visión es convertirse en un referente nacional de la educación musical infantil e influir de manera positiva en la transformación del entorno social.

El contexto musical de esta escuela puede ser considerado escaso, si se compara con otras zonas del país como por ejemplo la Ciudad de México u otras ciudades, en las que existen muchos espacios y artistas que se pueden apreciar con facilidad. De igual forma es una región que aún no cuenta con una escuela de música de nivel superior que ofrezca licenciaturas en

ejecución, por lo cual gran parte de la población de estas zonas desconoce lo que engloba la carrera de un músico profesional y todo el trabajo que hay detrás.

Por estas razones la mayoría de los estudiantes que se acercan a esta escuela de música llegan con una idea un poco limitada de lo que significa aprender a tocar un instrumento formalmente y la disciplina que se requiere para alcanzar un nivel de calidad.

Marco metodológico

La metodología empleada en esta investigación responde a la problemática señalada anteriormente, desde una perspectiva que considera a los concursos de piano como un tipo de metodología activa para mejorar la calidad educativa.

Esta investigación se realizó por medio de cuatro fases:

- Una fase preparatoria de tipo reflexivo en la cual se generó el proyecto de investigación que sirvió de guía durante todo el proceso, para responder a una de las principales necesidades que se detectaron en la experiencia educativa de piano.
- Una segunda fase que corresponde al trabajo de campo en donde se realizó la observación y recolección de datos.
- La siguiente fase es la analítica, en donde se relacionaron los datos obtenidos con el problema de investigación.
- Finalmente, una fase informativa, en donde se presentan los resultados y conclusiones.

La fase de preparación para esta investigación se concretó en el año 2018 con la presentación de alumnos en concursos infantiles de piano, sin embargo, la idea de utilizar esta metodología dentro de la experiencia educativa estuvo latente desde el 2015, por lo cual desde el

ingreso de los estudiantes a la clase de piano se procuró brindarles bases sólidas y las herramientas necesarias para enfrentarse a este tipo de situaciones.

La muestra que se estudió la constituyen dos alumnos de iniciación de piano de 10 y 11 años de edad que participaron en los siguientes concursos infantiles de piano:

- El IV° concurso nacional infantil de piano durante el mes de junio en el año 2019 de la Ciudad de México, organizado por el Centro Escolar CEDROS que pertenece a la preparatoria de la Universidad Panamericana
- El 16° Festival Concurso Internacional de piano “Villahermosa” el mes de noviembre del año 2020 online, organizado por la maestra Irina Samodaeva de la Ciudad de Tabasco.

Ambos concursos dirigidos a niños desde 5 a 12 años de edad.

La observación se realizó de manera directa y participante durante 6 meses, en los cuales los alumnos recibieron dos clases de piano por semana, que fueron registradas a través de un diario de clase, en donde se incluyen las actividades y estrategias empleadas por el docente y la respuesta del alumno durante todo el proceso.

De igual forma se realizaron entrevistas a los alumnos estudiados y a dos alumnos más que también habían participado en concursos.

Resultados y conclusiones

Una vez finalizada la observación y la participación en los concursos, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Los alumnos se mostraban, contentos y motivados a mejorar su nivel pianístico

- Se observó un desarrollo musical en los alumnos en menor cantidad de tiempo
- Los estudiantes observaron el nivel de otros participantes, lo que les proporcionó un contexto amplio y vinculado con las demandas actuales del medio artístico
- Después de haber participado en los concursos, los estudiantes continuaron su formación musical con mayor disciplina, calidad y compromiso
- A lo largo del proceso se descubrieron nuevas herramientas metodológicas en la enseñanza del piano, que incluyen desde la motivación del alumno hasta mejorar sus habilidades pianísticas
- Los estudiantes hicieron uso de sus habilidades individuales y fortalecieron su autoestima
- Desarrollaron un criterio propio y la capacidad de realizar una autoevaluación constante para mejorar su desarrollo

Conclusiones

De acuerdo con el enfoque educativo actual, se busca que el estudiante desarrolle un aprendizaje autónomo y permanente que le permita desenvolverse satisfactoriamente en su campo laboral y aporte beneficios a la sociedad. Por ello, los docentes debemos proponer nuevas herramientas o estrategias educativas para alcanzar dicho objetivo y producir cambios favorables en la educación.

Este trabajo propone el uso de concursos como herramienta de enseñanza activa, puesto que permite el acercamiento del estudiante con la realidad, de una manera atractiva, que además permite desarrollar mayor calidad en su ejecución y potenciar la adquisición de habilidades en menor cantidad de tiempo.

De igual forma se propone realizar una reflexión en torno a generar la sana competencia, con la premisa de que participar en un concurso debe tener como fin la superación de las capacidades personales y alcanzar el mayor potencial personal; así mismo, considerar que no es posible controlar algunos factores fuera de nuestras manos, como la decisión del jurado o el obtener un lugar en la premiación.

De igual forma este tipo de metodologías permiten el enriquecimiento, aumentan habilidades sociales y favorece nuevas oportunidades para relacionarse con músicos de otras escuelas y por lo general de un alto nivel académico, lo que transforma la visión del estudiante, permitiéndole observar hasta dónde puede llegar.

Desde el punto de vista integral, los concursos permiten adquirir una disciplina que repercute en otras actividades, como personales o escolares y desarrollar un régimen de estudio exhaustivo. Ayudan a conocerse personalmente, descubrir nuestras propias inseguridades y como superarlas, es decir que fomentan la capacidad del estudiante para resolver problemas y adaptarse a diferentes situaciones.

Los concursos permiten que el alumno sea el que construye su propio conocimiento, puesto que es él el principal protagonista y quien experimenta y descubre por sí mismo estrategias para solucionar problemas de manera eficiente.

Durante el proceso es conveniente desarrollar la autocrítica, esto puede realizarse a través de videos y conciertos presenciales, puesto que permite la observación directa de los aspectos que se van a mejorar.

Como docente se necesita tener presente que cada alumno posee diferentes características, madurez y circunstancias particulares aspectos que no podemos olvidar al elegir

el material, las estrategias y la metodología de trabajo que se va a emplear durante el proceso de preparación para un concurso. Así mismo se recomienda analizar a profundidad cuando es oportuno exponer al estudiante a este tipo de metodologías considerando su contexto e intereses personales.

Referencias

- GIMA (Grupo de Innovación en Metodologías Activas). (2008), Metodologías Activas, Universidad Politécnica de Valencia
http://www.upv.es/diaal/publicaciones/AndreuLabrador12008_Libro%20Metodologias_Activas.pdf
- Iranzo, C. (2011). Los concursos: Estrategia para la enseñanza-aprendizaje de competencias profesionales.
<https://repositorio.upct.es/xmlui/bitstream/handle/10317/2439/p107.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mecías, T. (2019). La metodología activa en la construcción del aprendizaje. Propuesta: guía didáctica con metodologías activas. Universidad de Guayaquil
<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/43011/1/BFILO-PD-LP1-17-460A.pdf>

La educación musical como recurso pedagógico para la educación integral en preescolar¹

José Esteban García Tovar

Licenciado en Educación Musical por la Universidad Veracruzana (UV). Licenciado en Guitarra por el Instituto Superior de Música del Estado de Veracruz y Maestrante en Pedagogía de las Artes por la UV. Profesor de enseñanzas musicales elementales para jardín de niños de la Secretaría de Educación de Veracruz. Correo electrónico: josegarciaxv@gmail.com, zs19020012@estudiantes.uv.mx, estebgarcia@msev.gob.mx

Resumen

El proyecto de investigación surge a consecuencia de una serie de características observadas del año 2015 a la fecha en el ámbito público del nivel preescolar, mismas que se relacionan con las necesidades de aprendizaje y conducen a la problemática identificada: el rezago educativo.

Así, el proyecto titulado “La Educación Musical como recurso pedagógico para la educación integral en preescolar”, busca desarrollar un estudio teórico y empírico de educación integral basado en la educación musical como herramienta y eje transversal para abordar las artes y reforzar otros campos formativos de la educación básica en el nivel preescolar. Esto, con el fin de brindar opciones de situaciones didácticas y aprendizajes, además de un espacio de recreación con fines pedagógicos que atiendan la problemática mediante estrategias que propicien el

¹ Fecha de inicio de la investigación 08/2019. Fecha de finalización: La presente investigación se mantiene en curso

desarrollo humano a través del incremento de las habilidades intelectuales y creativas de los alumnos.

Palabras clave: Educación musical, educación integral, transversalidad, didáctica, enseñanza, aprendizaje, nivel preescolar.

Descripción general del proyecto

El proyecto plantea el uso de la educación musical vista desde un enfoque transversal como herramienta pedagógica para el desarrollo integral de los alumnos en el nivel de preescolar. Esto debido a una serie de características observadas del año 2015 a la fecha dentro de este contexto escolar. Estas características están relacionadas con las necesidades de aprendizaje de los alumnos, necesidades tales como el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, el pensamiento abstracto, la capacidad de observación y descripción de lo observado, desarrollo de la motricidad fina y gruesa, resolución de problemas, reconocimiento de símbolos y su relación con un significado, operaciones matemáticas básicas, desarrollo de la creatividad y habilidades artísticas, etc. Todas estas necesidades están a su vez relacionadas con los campos formativos del plan de estudios de preescolar. Además, es necesario también el análisis de los elementos que conforman el ámbito educativo: alumnos y maestros, a fin de concientizar sobre la necesidad de cambios de paradigma de dificultades de aprendizaje por dificultades de enseñanza.

La investigación corre a cargo del Lic. José Esteban García Tovar, en calidad de alumno y se desarrolla dentro del programa educativo de posgrado de la Maestría en Pedagogía de las Artes de la Universidad Veracruzana, siendo la población de estudio los alumnos de preescolar del Jardín de Niños María Enriqueta Camarillo². Dicho centro de trabajo se encuentra ubicado en

² A partir de aquí, se referirá a este jardín de niños como el Centro de trabajo.

la calle Ma. Esther Zuno de Echeverría, en la colonia Emiliano Zapata, de la ciudad de Xalapa-Enríquez, Veracruz. Ubicado en un entorno urbano, el centro de trabajo cuenta con los tres grados de nivel preescolar, cuyos alumnos rondan entre los 3 a los 5 años de edad. El nivel socioeconómico de la comunidad es medio-bajo, conformado en su mayoría por hijos de padres obreros, amas de casa y comerciantes aledaños a la colonia Emiliano Zapata. El centro de trabajo cuenta con una directora, una subdirectora, bibliotecaria, seis apoyos técnicos, un acompañante musical, maestro de educación física, siete maestras frente a grupo, siete elementos como personal de asistencia³ y dos elementos como personal manual⁴.

Antecedentes generales

Existe un fuerte rezago en la educación básica de la población estudiantil en general.

Tan solo en el 2015, el INEGI registró en el estado de Veracruz dentro de una población total de 5,960,115 habitantes mayores de 15 años, un rezago total de 2,695,832 habitantes que no concluyeron su educación básica, de los cuales 562,781 presentaron condiciones de total analfabetismo; lo cual indica que no concluyeron satisfactoriamente el nivel de preescolar o ingresaron a primaria sin el desarrollo de habilidades y conocimientos previos. El resto, 923,262 no concluyeron la educación primaria y 1,209,789 no concluyeron la educación secundaria (IVEA, 2017, p.7).

Esto, trae como consecuencia huecos o debilidades en la competitividad profesional y personal de los estudiantes al llegar a la vida adulta y a la etapa laboral. Los alumnos, que comienzan con la educación preescolar, no siempre van alcanzando los logros o saberes que se

³ Comúnmente denominadas “niñeras”.

⁴ Personal de intendencia.

esperan grado con grado, situación que se prolonga y se repite durante la transición de los siguientes niveles.

Problematización

Para tratar de indagar en torno a la problemática identificada, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué ocasiona el rezago educativo? ¿Qué ocasiona la deserción escolar? ¿Cómo puedo, desde la educación musical, aportar en favor de contrarrestar el rezago educativo?

El rezago educativo puede tener como origen múltiples factores. Factores que pueden ir, desde la falta de interés por el profesorado y falta de personal capacitado en las aulas, hasta consistir en dificultades o debilidades cognitivas por parte del alumno debido a condiciones propias de salud, o a la falta de atención de los padres de familia por el acompañamiento educativo de sus hijos.

Otro factor que coadyuva al rezago educativo es el de las enraizadas costumbres de limitarse a las funciones que los nombramientos competen. Esto no tendría por qué generar un problema si pensamos en que lo mínimo que debe de hacer todo miembro de una comunidad docente es cumplir con lo que le corresponde. En teoría, se llegarían a los objetivos planteados por el sistema educativo. Empero, la mayoría de los centros de trabajo coinciden en problemáticas. Esto se puede comprobar comparando las rutas de mejora⁵. Y es que, tan inmersos se encuentran los docentes abocándose únicamente a lo que les corresponde, que se olvida el sentido relacional que pueden tener los campos formativos. Normalmente el maestro de

⁵ Estrategias que formula cada centro de trabajo para atender las necesidades educativas de sus alumnos a lo largo del ciclo escolar con base en los resultados obtenidos el ciclo anterior.

música se limita a enseñar los contenidos de su asignatura, y en el peor de los casos se limita a montar las canciones impuestas por las maestras para los festivales escolares. Por otro lado, las/os docentes frente a grupo rara vez toman en cuenta los recursos de la clase de música y los relacionan con sus contenidos.

Con relación al recurso de la transversalidad, estudios del musicoterapeuta y psicólogo social argentino Pedro José Boltrino, en su libro “Música y educación especial”, mencionan lo siguiente:

Las investigaciones realizadas por O’Keefe y Nadel (1978) destacan la importancia de la educación integral por proyectos en la formación de mapas mentales. Bajo este modelo de enseñanza-aprendizaje las fronteras entre las diversas disciplinas se disuelven para explotar, a través de un único tema, diversos aspectos de historia, geografía, ciencia, literatura, música, sociología y artes plásticas. La educación musical puede desplegar entonces las funciones históricas, biológicas y sociales que ha habido a lo largo del desarrollo de la humanidad, postulándose además como una alternativa para el pensamiento crítico y la resolución de problemas. (Boltrino, 2006, p.148)

Por último, otro factor en detrimento de la generación de conocimiento es la costumbre arraigada de adjudicarle al alumno la obligación de aprender, sin atender a que la construcción del conocimiento se da de manera relacional entre alumno y maestro. Desde un enfoque tradicional, es común señalar que los alumnos son quienes no tienen la capacidad intelectual para entender al maestro. Sin embargo, desde un enfoque holístico relacional, es evidente que el profesor juega un papel importante en lo que conlleva un nivel de responsabilidad respecto de esas “dificultades de aprendizaje”.

El profesor es por tanto parte de esa problemática y como tal debe ser visto como un elemento necesitado de cambio de enfoque con relación a su práctica y su papel. Si atendiéramos el problema de las “dificultades de aprendizaje” del lado de los facilitadores encargados de guiar la enseñanza, entonces estaríamos no ante un problema de aprendizaje sino de enseñanza. Tendríamos que atender entonces las prácticas docentes, que son las maneras, las formas en que los maestros guían la información. Este cambio de perspectiva nos permitiría atender una finalidad, no desde la problemática que resulta del fallido intento de pretender llegar al objetivo, sino desde la intención de atender a aquella finalidad, que en este caso sería el aprendizaje.

Formulación del problema de investigación

La poca apertura de los docentes a utilizar recursos didácticos de manera transversal para ofrecer experiencias educativas que permitan a los alumnos comprender la información de maneras distintas a las convencionales. Esto tiene como consecuencia que se mantengan los modelos de enseñanza tradicional. Por tanto, al ser el alumno el único responsable de su aprendizaje y al no alcanzar los niveles deseados de conocimiento, se comienza a gestar el fenómeno del rezago educativo.

Objetivo General de la investigación

Demostrar cómo la educación musical, dirigida desde un enfoque transversal, puede ayudar al desarrollo integral de los alumnos en preescolar.

Objetivos particulares de la investigación:

- *Consultar* la bibliografía relacionada con la educación musical y formación integral.

- *Identificar* las necesidades educativas de los alumnos, así como también las áreas en que presentan mayor dificultad.
- *Relacionar* los elementos y recursos de la educación musical con los campos formativos a los que pertenecen dichas necesidades educativas.
- Diseñar estrategias didácticas que por medio de la educación musical y sus recursos atiendan las necesidades educativas identificadas.
- Aplicar las estrategias didácticas diseñadas.
- Evaluar los resultados de la aplicación con base en el nivel de construcción del conocimiento adquirido.

Justificación de la investigación

Una educación integral favorece el desarrollo de personas con amplia gama de habilidades. Si bien no cabe duda de que los campos formativos como pensamiento matemático, educación socioemocional, lenguaje y comunicación son indispensables, el acercamiento a manifestaciones artísticas de carácter subjetivo aporta elementos importantes para el desarrollo intelectual, social y creativo del mismo. Parafraseando a Boltrino, es necesario que los docentes titulares frente a grupo y los de música reflexionen y valoren a esta como un elemento que propicia los procesos de enseñanza-aprendizaje integral. Se justifica llevar a cabo la investigación tomando en cuenta la necesidad de aportar soluciones al rezago educativo de los alumnos al concluir los estudios de preescolar.

Marco contextual

Nacional: Aprendizajes clave para la educación integral

De acuerdo con la Ley general de Educación⁶, es el documento que determina la normatividad operativa del plan de estudios de nivel preescolar. Consta de seis apartados, donde los primeros cuatro exponen lo correspondiente a toda la educación básica, el cual pone especial énfasis en la articulación entre los tres niveles educativos que la conforman: preescolar, primaria y secundaria.

Cada programa de una asignatura presenta los propósitos generales y los específicos para los niveles en los que se imparte. Merecen especial atención las tablas de dosificación de aprendizajes esperados, las cuales permiten visualizar de manera clara la articulación.

Nivel preescolar

Propósitos: Que los niños adquieran confianza para expresarse, usen el pensamiento matemático, se interesen en la observación de los seres vivos, usen la imaginación y la fantasía y que tomen conciencia de las posibilidades de expresión (SEP, 2017, pp. 157-158).

Prioridad: El lenguaje y la comunicación⁷ (SEP, 2017, p. 61).

Campos de Formación Académica: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social.

Áreas de Desarrollo Personal y Social: Educación socioemocional, Artes y Educación física (SEP, 2017, p. 158)

Internacional

⁶ Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993

⁷ Algo importante para la fundamentación de mi proyecto es la priorización que se le da al desarrollo del lenguaje en este nivel educativo, debido a que los alumnos de preescolar “desarrollan la capacidad de pensar en la medida en la que hablan”. Por tanto “el lenguaje es una herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente”.

La educación encierra un tesoro. Jacques Delors

Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Plantea el papel de la educación y los retos a los que se enfrentan en la tarea global de trabajar en favor de construir sociedades democráticas, inclusivas, equitativas y desarrollo de economías sustentables con miras al siglo XXI.

El informe plantea que el individuo “debe adquirir un conjunto de conocimientos y luego aprender a relativizar los hechos y a tener espíritu crítico frente a las corrientes de información” (Delors et al., 1997, p .51). Ante esto, se pone de manifiesto el carácter insustituible de la educación para la formación de un juicio propio que, fundamentado y consecuente de procesos críticos, propicie la formación de ciudadanos capaces de afrontar los cambios de un mundo cada vez más globalizado.

En el apartado Comprender el mundo, comprender al otro, Delors describe la necesidad de formar individuos educados en la relación que guardan entre sí y con el medio ambiente. Para ello, más que añadir materias o asignaturas a los programas, reflexiona sobre la necesidad de reorganizar la enseñanza a partir de una visión de conjunto de los vínculos que unen al ser humano con su medio. Esto sustenta los contenidos del campo formativo del plan de estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Exploración y comprensión del mundo natural y social, el cual busca favorecer el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo en torno a fenómenos y procesos del mundo natural y social.

“En el ámbito de la diversidad cultural, plantea que la educación debe dar lugar a una solidaridad planetaria” (Delors et al., 1997, p. 271) para formar a los individuos en una comprensión de los demás, basada en el respeto de la diversidad.

Los cuatro pilares de la educación

Para lograr los objetivos que se plantea y los retos a los que se enfrenta, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales:

Aprender a conocer: Adquirir los instrumentos de la comprensión. Puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. Como medio, consiste en aprender a comprender el mundo que le rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. Aprender para conocer supone, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.

Aprender a hacer: Para poder influir sobre el propio entorno. Está vinculado a la formación profesional y a atender las necesidades de vinculación entre poner en práctica sus conocimientos y adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo.

Aprender a vivir juntos: Para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

Aprender a ser: Lo importante de la educación es dotar al niño de elementos intelectuales que le permitan comprender su entorno y comportarse de manera responsable y justa.

De la noción de calificación a la de competencia

Con orígenes en la operatividad industrial, la noción de competencia implica varios elementos que desde el paradigma educativo son aptitudes que consisten en la base de una sociedad cooperativa. “Con respecto a los operarios, la yuxtaposición de las tareas obligadas y

del trabajo fragmentado cede ante una organización en «colectivos de trabajo» o «grupos de proyecto»” (Delors et al., 1997, p. 100). Es así como los empleadores valoran prioritariamente un conjunto de competencias específicas en cada persona, que combina la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Así, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con otros para afrontar y solucionar conflictos. La educación debe atender esas necesidades laborales a futuro, buscando educar, desde sus inicios, en el trabajo colectivo, la sana convivencia, el respeto, la iniciativa, la creatividad y en el desarrollo de actitudes propositivas.

La educación en el centro mismo de la sociedad

Plantea a la familia como el germen donde se produce la educación y advierte que la relación de esta con la escuela puede ser en muchas ocasiones antagónica. “Por consiguiente, resulta indispensable buscar un diálogo entre los padres y los profesores pues para el desarrollo armonioso de los niños es necesario que la educación escolar y la educación familiar se complementen” (Delors et al., 1997, p. 119)

Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO

Una visión humanista de la educación

La visión humanista se conforma de una serie de principios éticos que dan fundamento a la búsqueda de una educación para todos. Este planteamiento ahonda el tema de la educación y sus alcances más allá de su incidencia en el desarrollo económico. Una de las preocupaciones en las que el planteamiento humanista vierte mayor atención es la educación inclusiva.

A esto se suma un enfoque basado en fundamentos éticos y morales, que busca mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de las personas en relación con los demás y con la naturaleza.

La UNESCO plantea que los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentido sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común.

(UNESCO, 2015, p. 38)

Señala la urgencia de rechazar los sistemas de aprendizaje que alienan al individuo y lo tratan como una mercancía, propio del sistema Tayloriano, así como las prácticas sociales que dividen y deshumanizan a la gente.

Una reflexión interesante es la que plantea del papel de los educadores en la sociedad del conocimiento. Comienza revalorando el papel docente ante la era de la informática afirmando que “Las tecnologías digitales no reemplazan a los docentes” (UNESCO, 2015, p. 57). El creciente avance tecnológico y el infinito acceso a la información puede ser un arma de dos filos que exige un planteamiento cualitativo de su transmisión, difusión y adquisición. Esto le confiere al docente atribuciones de guía que les permita a los estudiantes desarrollarse y avanzar de forma segura y organizada a través de un mundo cada vez más intrincado de información.

Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son los objetivos que constituyen la agenda para el desarrollo sostenible elaborada con la participación de la UNESCO.

Con un total de diecisiete, cada objetivo marca el plan de trabajo para atender problemáticas a nivel mundial relacionadas con el desarrollo económico, sustentabilidad y sostenibilidad, igualdad de género, educación, medio ambiente, desigualdad social, etc. En el ámbito educativo, el ODS que busca atender las carencias educativas a nivel mundial es el número 4, denominado Educación de calidad.

La Declaración de Incheon es el documento que recoge los acuerdos derivados del Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea) llevada a cabo del 19 al 22 de mayo de 2015. Este foro, organizado por la UNESCO, junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, recibió a más de 1.600 participantes de 160 países, entre 120 ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales, así como representantes de la sociedad civil, la profesión docente, los jóvenes y el sector privado, los cuales aprobaron la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años (UNESCO, 2015, p. 5)

Objetivo global: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Con relación a la educación preescolar, la meta 4.2 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 señala

De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria. (UNESCO, 2015, p. 38)

Revisión de fuentes bibliográficas para el estado de la cuestión.

Esta primera etapa de indagación cuenta, hasta hoy, con la revisión de 46 documentos en total, entre trabajos de grado de licenciatura, maestría y doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Universidad del Valle, Universidad de Cuenca, Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Málaga. Se revisaron también los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México, artículos de revistas de contenido científico y libros relacionados con psicología de la educación, educación musical y desarrollo de la creatividad.

Del material consultado, se han seleccionado cuatro documentos similares a mi proyecto de investigación: Las actividades literarias, musicales y de vocalización como estrategias didácticas que promueven el desarrollo de competencias lingüísticas para el aprendizaje de la lectoescritura en niños preescolares, de Eduardo Cruz Castro, La apreciación y expresión musical en la formación integral del preescolar, de Elizabeth Collí Argáez, El desarrollo integral a través de la educación musical en los niños de segundo grado en edad preescolar en el Colegio Bilbao en el Distrito Federal, de Myriam López Serrato y el libro La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y propuestas actuales, de varios autores.

En el documento Las actividades literarias musicales y de vocalización como estrategias didácticas que promueven el desarrollo de competencias lingüísticas para el aprendizaje de la lectoescritura en niños preescolares, de Eduardo Cruz Castro, previo planteamiento del problema y pregunta de investigación, el autor plantea la siguiente hipótesis guía que delimita y orienta sus acciones de búsqueda de información:

Si se diseñan estrategias didácticas en el nivel preescolar en las cuales se tomen en cuenta actividades literarias, musicales y de vocalización, entonces, se estarán desarrollando competencias lingüísticas que les permitan acceder de una forma más natural al proceso de la lecto-escritura a los niños preescolares, atendiendo a sus intereses y necesidades. (Castro, 2007, p.18)

Tomando en cuenta esta hipótesis y el objetivo general del autor, se puede identificar la gran similitud con mi propuesta de investigación, ya que se pretende favorecer, desde las actividades musicales, al desarrollo de otras habilidades concernientes a otro campo formativo, que en el caso del documento de Castro es el de Lenguaje y Comunicación, específicamente en el terreno de la lecto-escritura.

A partir del apartado 2.1.1, el autor describe la importancia de la actitud lúdica en edad preescolar, añadiendo:

Que el juego sea... la forma de exteriorización infantil por excelencia obliga a que sea el único modo de conducta que puede acoger con toda plenitud la inmadurez del niño... en el juego el niño hace lo que puede hacer, que es justamente, lo que debe hacer. (Castro, 2007, p. 22)

En el documento, La apreciación y expresión musical en la formación integral del preescolar, de Elizabeth Collí Argáez, la autora dedica su primer capítulo a describir los procesos de aprendizaje en los niños referentes a dos áreas de desarrollo cognitivo; la psicomotricidad y la expresión oral y escrita. La autora menciona que en el desarrollo del niño intervienen situaciones internas (biológicas) y externas (medio social). En este sentido, y tomando en cuenta también la teoría de Vygotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo, la investigación de Argáez aporta

significativamente a mi proyecto pues fundamenta la necesidad de entornos escolares, que finalmente se establecen como medios sociales para los niños, y que favorecen los aprendizajes tanto motriz como oral.

La autora menciona los campos formativos que agrupan las competencias en las que los alumnos de preescolar han de desarrollarse, señalando que su trabajo está orientado hacia la apreciación y expresión artísticas y la interacción de este con los otros campos y su vinculación e importancia en la formación integral del preescolar (Collí, 2007).

En su tercer capítulo, Argáez menciona que la educación artística:

Como parte integradora del aprendizaje, fortalece y potencializa el desarrollo de la personalidad del niño mediante la expresividad de sentimientos y emociones... lo induce a desarrollar habilidades perceptivas... la memoria, la atención, la expresión corporal y la interacción con los demás. (Collí, 2007, p. 26)

Por ello, señala que es importante para el desarrollo humano y el pensamiento creativo, ya que presenta ideas y construye conceptos.

Por otra parte, señala la importancia del movimiento y ritmo en las prácticas de preescolar, argumentando que el movimiento corporal ejemplifica lo que el niño escucha, ayudándolo a verbalizarlo. Una de las citas de este documento con las que mayormente me identifiqué, fue la que hace Argáez sobre John Paynter: “La música no son corcheas y negras, no son puntos en un papel, es: sonido, primero están los sonidos y hay muchas formas de hacer música sin tener que anotarla para nada” (Collí, 2007, p.29).

Posteriormente la autora plantea que su estrategia debe basarse en la necesidad de que el aprendizaje de la música y el movimiento se entiendan como una disciplina integradora de la estructura curricular. Por último, y a manera de conclusión, señala que:

La expresión y apreciación musical en preescolar son parte integradora del aprendizaje, fortalecen y potencializan el desarrollo de la personalidad del niño, refuerzan el aspecto cognitivo y afectivo y enlazan todos los contextos en los que el pequeño se desempeña. (Collí, 2007, p. 47)

El tercer documento que seleccioné es El desarrollo integral a través de la educación musical en los niños de segundo grado en edad preescolar en el Colegio Bilbao en el Distrito Federal, de Myriam López Serrato. En su trabajo, López Serrato, además de mencionar obligadamente a las figuras de Vygotsky y Piaget, menciona a Friedrich Fröbel y sus aportes a la educación musical, aspectos de la carrera pedagógica de Fröbel que poco se comentan. De lo más relevante es la postura de Fröbel en la que consideraba a las artes como parte importante en la formación de los niños, y al juego como la actividad natural del niño, por lo que se propuso tomar a este (el juego) como base para la realización de cualquier actividad.

Ahora bien, desde la revisión del índice puede apreciarse con mucha facilidad la estructura tan clara del trabajo. La autora divide su trabajo en tres grandes partes cada una con sus respectivas subdivisiones y apartados. En el capítulo II, Sustento teórico y propuesta pedagógica de acción docente, se puede observar con detalle cada uno de los elementos y campos que se pueden favorecer y desarrollar con la interacción de la educación musical. De lo más relevante para mi proyecto son los subapartados a) La importancia de la música para el lenguaje, c) Cómo influye la música en el aprendizaje, d) La música como alimento para el cerebro, y el e) La música y su relación con las matemáticas.

En el inciso a) La importancia de la música para el lenguaje, el autor menciona:

La música es un lenguaje que se entiende instintivamente... mientras más se escucha más se desarrolla la capacidad de apreciarla. Una canción que incluye un texto atractivo afina la percepción auditiva, favorece la comprensión oral por medio de la discriminación fonética y la articulación, lo que también ayuda a percibir el ritmo y la entonación.

(López, 2011, p.33)

Con relación a esto, mi hipótesis es que, si además de mostrar al niño una canción con texto y melodías atractivas, buscamos que el contenido del texto sea didáctico en el sentido que favorezca en el niño aprendizajes significativos para su edad y entorno, entonces estaremos favoreciendo no solamente aprendizajes musicales (aquellos relacionados con la melodía y el ritmo), sino estaremos favoreciendo el lenguaje oral y cualquier otro aprendizaje de otros campos como el de pensamiento matemático, conocimiento del medio, sana convivencia, etc.

En cuanto al inciso e) La música y su relación con las matemáticas, la autora menciona que conforme el niño aprende a tocar un instrumento musical, aumenta la habilidad de razonamiento espacial-temporal y que, cuando esto se desarrolla, son capaces de apreciar y entender elementos más complejos como las matemáticas. Otra hipótesis personal con relación a esto es que no es necesario estudiar un instrumento musical en específico para favorecer el desarrollo del razonamiento espacial-temporal de los alumnos, sino que las actividades diseñadas pueden bastar para el desarrollo de dicho razonamiento a través de la inclusión de varios instrumentos musicales, la actividad del canto, el movimiento ritmado u otras prácticas musicales similares.

El cuarto documento seleccionado es el libro *La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y propuestas actuales*, de la UNAM. Este libro, a pesar de no ser un documento o proyecto de investigación de grado, presenta varios artículos que reflejan el punto de vista de varios autores en torno a la situación actual de la educación musical en México. La lectura de estas opiniones me es importantes pues fundamentan la pertinencia de mi propuesta.

El Doctor Raúl W. Capistrán Gracia, en el tercer apartado de su artículo *¿Qué es lo que queremos de la educación musical?* reflexiona acerca de lo que él considera el gran desafío: la falta de docentes capacitados.

Es vital señalar que, una educación musical de calidad, que promueva la formación integral del individuo e impulse los cambios sociales que el gobierno espera, no se puede generar por decreto. Son muchos los factores que están involucrados en la formación educativo-musical, y uno de los más importantes está caracterizado por la formación de los docentes... Aquí se encuentran algunas de las contradicciones más aberrantes. Se destaca la importancia de la educación musical, pero ni siquiera se sabe si se cuenta con un profesorado capacitado para implementarlas, y si el número de egresados de los programas de educación musical a nivel superior es suficiente para atender las necesidades del país. (Estrada, 2021, pp.107-108)

Con esto, el autor pone de manifiesto la importancia de la formación docente a nivel profesional, específicamente en el campo de la educación musical. Un gran número de plazas docentes en alguno de los nombramientos que implican la impartición de música en el sector público están ocupadas por personal no capacitado.

Por otro lado, María de Lourdes Palacios, en su artículo Hacia una educación musical integral, intercultural e incluyente, reflexiona sobre la importancia de la música y la danza, como dos fenómenos intrínsecamente ligados y que presentan grandes aportes al desarrollo cognitivo: “a partir de visiones interdisciplinarias como el enfoque de la cognición enactiva, se destaca de manera preponderante la participación del cuerpo en interacción con el entorno, como base del edificio cognitivo musical” (Estrada, 2021, p.185).

Referencias

- Boltrino, P. J. (2006). *Música y educación especial*. Ediciones de la Orilla.
- Collí, E. (2007). La apreciación y expresión musical en la formación integral del preescolar. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Cruz, E. (2007). *Las actividades literarias, musicales y de vocalización como estrategias didácticas que promueven el desarrollo de competencias lingüísticas para el aprendizaje de la lectoescritura en niños preescolares*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M., & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.
- Estrada, L. A., Gutiérrez, L. E., & Sastré, F. (2021). La Educación Musical en el Nivel Básico en México, Retos y Propuestas Actuales. *Facultad de Música, UNAM*.

IVEA, (2017). *Diagnóstico sobre la población en condiciones de rezago educativo en el estado de Veracruz 2017*. Gobierno de Veracruz.

López, M. (2011). *El desarrollo integral a través de la educación musical en los niños de segundo grado en edad preescolar en el Colegio Bilbao en el Distrito Federal*. Universidad Pedagógica Nacional.

Secretaría de Educación Pública, (2017), *Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Educación Preescolar*. Secretaría de Educación Pública.

UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*
UNESCO. 93 pp. ISBN-978-92-3-300018.6

La tradición oral que se escritura: Guía para la formación de habilidades musicales básicas a partir de transcripciones de los toques de la danza mexihca¹

Aner Bezaí García Manzo

Licenciado en Música-Educación Musical. UNAM.

a.r.777@hotmail.com

Resumen

Investigación cuyo eje es la elaboración conceptual de la multiculturalidad que hace evidente la diversidad cultural y sus múltiples formas de objetivar el mundo, partiendo de hacer una crítica a la Modernidad para cuestionar la sujeción de los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales a la forma paradigmática de ésta. Este trabajo propone un puente entre la Transmisión Oral y la Transmisión Escrita a través de una serie de transcripciones con sugerencias didácticas del discurso sonoro musical de la danza mexihca, alineada por planteamientos teóricos y metodológicos ampliamente comprobados en el campo de la educación musical, que señalan que, a través de la música común a un ámbito cultural específico, se facilitan y enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se promueve la formación musical en tres dominios, aprovechando la escritura musical como herramienta para facilitar la movilidad de conocimientos y saberes en la revaloración de la transmisión oral-corporal dentro del entorno educativo.

¹ *Investigación que para obtener el grado de Licenciatura, inicio: marzo de 2020 con finalización en noviembre de 2020.

Palabras clave: multiculturalidad, transmisión oral, transmisión escrita, transcripción, enseñanza-aprendizaje musicales.

El año 2109 fue declarado por la Asamblea General de la ONU el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, siendo la UNESCO la coordinadora de eventos culturales, académicos, artísticos, etc., que se celebraron en todo el mundo, contemplando el objetivo de modificar la opinión pública acerca de los riesgos que enfrentan estas lenguas y su influencia en la cultura, conocimiento y estilo de vida (UNESCO, 2019). Los múltiples eventos que se llevaron a cabo han permitido reflexionar desde una perspectiva mundial la importancia de estas lenguas, la necesidad de hacerlas visibles y de preservarlas, ya que todas estas lenguas conllevan cultura, conocimiento, valores e identidad de sus pueblos (UNESCO, 2019).

Ambrosio Velasco nos remite al concepto de multiculturalismo² como un caso específico de la diversidad cultural. Propone que los pueblos de la Tierra se caracterizan por su gran diversidad cultural y que, como resultado de ésta, también existe una gran diversidad de tradiciones y prácticas. Explica Velasco que ante la evidencia de la diversidad cultural el pensamiento filosófico ha abandonado la jerarquización valorativa de las culturas y, por tanto, ha enarbolado el paradigma acerca de que cada cultura produce, crea y propone formas diversas de ver y objetivar el mundo; es decir, el pensamiento filosófico ha reconocido que todas las culturas tienen una visión de mundo propia que han desarrollado y siguen desarrollando, a través de su historia particular, por tanto no es factible evaluarlas a través de un criterio general o universal

² Nuestro primer acercamiento con el autor lo realizamos a través de su artículo *Hermenéutica, multiculturalismo y democracia*, en donde hace uso del concepto “multiculturalismo”, posteriormente al revisar su texto *Aspectos epistemológicos, hermenéuticos y políticos de la diversidad cultural*, también hace uso del concepto de “multiculturalidad”, que es el que nosotros utilizaremos en adelante.

válido para todas, en este orden de ideas la diversidad cultural se plantea como valiosa en sí misma.

Siguiendo la propuesta de Velasco, podemos construir el fundamento del presente texto a partir de la siguiente idea central: Existe en México, y en el mundo, una gran diversidad cultural y por tanto una gran diversidad de tradiciones y prácticas musicales.

Uno de los problemas de la multiculturalidad es la reivindicación consciente de que cada forma de objetivar y percibir el mundo es valiosa. Problema que en nuestro siglo XXI se torna fundamental, ya que resulta urgente encontrar caminos distintos al que la modernidad

capitalista nos presenta. En este sentido Bolívar Echeverría en su célebre libro *La Modernidad de lo Barroco*, se pregunta: “¿Es imaginable una modernidad alternativa respecto de la que ha existido de hecho en la historia?” (Echeverría, 2013, p. 15).

La pregunta echeverriana es necesaria ya que como él mismo señala, la modernidad capitalista está sufriendo una profunda crisis, que demanda imaginar otras alternativas de construir la vida. Siguiendo al autor, citamos dos de las ideas centrales en crisis que presenta la modernidad capitalista. (Echeverría, 2013, p.14)

- Confianza en una cultura que enseña a vivir el progreso como una anulación del tiempo.
- Practica la afirmación como destrucción de lo negado.

Señalamos estas dos ideas porque nos proponemos pensar sobre la pregunta hecha por Echeverría, desde la diversidad cultural presente en México, ya que nuestro país ha sido construido sobre la base de unas relaciones entre numerosos grupos étnicos y múltiples tradiciones culturales. Entre esa diversidad de la que está constituido nuestro país, encontramos

la presencia de muchos pueblos originarios, que desde la imposición de la modernidad sobre sus sociedades hasta estos momentos de resquebrajamiento de la misma mantienen una lucha histórica por conservar sus formas de organizar la vida, que incluyen, por supuesto, la crítica a la forma de percibir el llamado “progreso”, poniendo al descubierto que este concepto es altamente agresivo toda vez que se le aplique desde el significado que la modernidad capitalista le ha configurado como la consolidación indetenible de un cambio tecnológico, que pretende anular el tiempo y vivir en un constante presente, que arrastra y enseña a construir la vida como una constante novedad, asfixiando cada vez más a otras concepciones que no comparten el concepto o ese significado, resultando que muchas formas de concebir el mundo y sus prácticas se pierdan pues no entran en el aparente dinamismo que el progreso impone.

Así mismo la consolidación de la modernidad capitalista tiende a destruir a lo que esté fuera de sí misma, en este punto podríamos hablar de una violencia sistemática hacia los pueblos a través de la caracterización del otro como aquél que no es moderno y que por tanto es susceptible de ser superado, situación que conlleva la desaparición de múltiples prácticas de creación y recreación de la vida, entre ellas las prácticas musicales y las lenguas.

La recuperación de la crítica de Bolívar Echeverría parte de la necesidad de la reflexión sobre la conservación de la diversidad cultural de los pueblos, en este sentido es que miramos la necesidad de dialogar con la práctica musical de la danza mexihca, ya que ésta nos habla -como parte de esa imagen del otro- de formas distintas de hacer-enseñar-aprender música, de la posibilidad de construir desde el diálogo con esa música la curiosidad por aprender, conocer otros discursos sonoros musicales, darnos cuenta y reconocer su lugar y aportaciones en la construcción tanto objetiva como subjetiva de conocimiento y saberes musicales.

El proceso de entablar diálogos con la diversidad implica la posibilidad de una apertura a la escucha, al intercambio, a la otredad, ya que pone al descubierto que la racionalidad moderna no es la única forma posible de conocer el mundo, y, en todo caso el conocimiento, incluyendo el conocimiento científico es falible y por tanto se vuelve necesario el diálogo entre saberes, ya que cada uno de ellos tiene una racionalidad propia y válida en la producción de conocimiento.

En el caso de este texto nuestras reflexiones se formulan dentro del campo de la educación musical, donde hemos observado que uno de los problemas entre diferentes prácticas musicales, y su consiguiente proceso de enseñanza-aprendizaje, radica en que en los textos educativos percibimos una tendencia a encaminar el proceso educativo hacia el aprendizaje de la lecto-escritura como la forma paradigmática del conocimiento musical, caracterizando a las prácticas que no se someten a este paradigma como “el otro”, ese otro que, como señalamos en párrafos anteriores, es el que está fuera de la modernidad, y de allí, que tanto sus formas prácticas como sus formas de transmisión corren el peligro de ser violentadas de múltiples maneras. Una de ellas la encontramos en el hecho de que a esas músicas no se les considere como susceptibles de incluirse en los textos educativos, de enseñarse en las aulas como músicas cuyos discursos son valiosos, yendo más allá de tomarlas como “folklore”³, y no es que el concepto las desvalorice en sí mismas o automáticamente, sino que el uso del mismo marca una diferenciación dicotómica entre la música propia de enseñarse y transmitirse -así como las formas en que han de llevarse los procesos educativos- en oposición a la música cuya incorporación se hace como mera curiosidad o requisito dentro de los programas oficiales de

³ Las comillas son del autor, haciendo referencia a un sentido simplista del concepto que suele ser el más usado fuera del campo de la investigación musical. En su Guía Etnográfica para la investigación de la música y la danza tradicionales, Jorge Arturo Chamorro Escalante nos señala lo siguiente: “el folklore es una ciencia que se ocupa de diversos campos del conocimiento, tales como la cultura material, la cultura espiritual-mental, la narrativa tradicional y, desde luego, la danza y la música”

enseñanza, sobre todo en países como el nuestro con tanta diversidad musical no puede seguir ocurriendo que esos *otros* discursos queden fuera de la enseñanza.

Es por ello que, la condición de posibilidad de un diálogo entre saberes es precisamente reconocer la igualdad de racionalidad de cada una de las partes dialogantes, y, por tanto, implica el reconocimiento y valorización de las tradiciones de origen de cada uno de los interlocutores. En este sentido, nuestro problema es el reconocer la racionalidad en la práctica de la danza mexihca, de sus formas de enseñanza-aprendizaje, de su música y de una multiplicidad de experiencias corporales basadas en los mecanismos de la transmisión oral.

El dogma del racionalismo moderno opone los conceptos de racionalidad y tradición, desconociendo la historicidad de todo conocimiento, la tradición pasa así a adquirir una condición de inmovilidad, homogeneidad e irracionalidad, sin embargo, siguiendo la exposición de Velasco en su libro *Aspectos epistemológicos, hermenéuticos y políticos de la diversidad cultural*” (Velasco, 2014) desde la perspectiva de la multiculturalidad conjuntamente con el humanismo renacentista del siglo XVI, de la mano de Fray Alonso de la Vera Cruz quien “consideró que todo conocimiento y toda argumentación parten de conocimientos previos, esto es, son históricos” (Velasco, 2014, p.36) y las propuestas filosóficas de la segunda mitad del siglo XX que “afirman que el *locus* de la racionalidad son las tradiciones” (Velasco, 2014, p.46) -propuesta analizada desde autores como Karl R. Popper, Thomas S. Khun, Hans G. Gadamer, entre otros- en la elaboración crítica de la filosofía de la multiculturalidad, la tradición es la condición fundamental de toda racionalidad pues todo conocimiento parte de conocimientos previos, es desde una rehabilitación del concepto que hablamos de un diálogo entre tradiciones y por tanto un diálogo entre formas diversas de transmisión de saberes y conocimientos.

Remarcamos que el lugar de enunciación de este escrito es la multiculturalidad, que, a su vez, en el entendido de entablar un diálogo entre saberes, en este texto proponemos dialogar entre dos formas de transmisión del conocimiento musical; *la transmisión oral y la transmisión escrita*, ambas, como ya lo mencionamos son formas igualmente válidas y racionales de conocer.

Distinguiremos dos formas de conservación y transmisión de los conocimientos y saberes⁴ por una parte la oralidad y por otra la escritura, el uso y el desarrollo de una u otra están estrechamente relacionadas con las necesidades de los pueblos o los individuos que practican estas formas de comunicación, pudiendo utilizar una o ambas en un constante intercambio y construcción del conocimiento. Desde el análisis de Bourdieu presentado en el libro *Las estrategias de la reproducción social*, la primera forma de comunicar los saberes es mediante la oralidad, a través de ella el ser humano ha conservado y transmitido su experiencia en el mundo, aquí los conocimientos se encuentran ligados a los agentes que los portan, es decir, el conocimiento está unido directamente a las personas, otra característica en esta forma radica en que para su reproducción es necesario un acto de creación constante, y, al carecer de la escritura, el sujeto mantiene el conocimiento en un *estado incorporado*. (Bourdieu, 1987).

La segunda, utiliza la escritura para conservar y acumular de manera objetivada los conocimientos y saberes heredados del pasado, de tal manera que ya no se encuentren ligados a las personas. Por consiguiente, la conservación de conocimientos y saberes mediante la oralidad se concentra en la memoria, mientras que el uso de la escritura se centra en los textos. (Bourdieu, 2011, pp. 55-56)

⁴ Enfocaremos nuestra atención a los saberes musicales, sin embargo, la palabra desde otras lecturas, puede entenderse en un sentido más amplio; nos habla de conocimientos diversos acordes a lo que cada pueblo ha desarrollado en su experiencia y forma de ver el mundo.

En lo que respecta el ámbito de la música y sus formas de transmisión fuera de un ámbito académico, una de las prácticas más comunes es aprender de “oído” o viendo a otros tocar e imitando sus gestos y movimientos; en este sentido, la oralidad es el contacto primero de quien desea hacer música, pues su aprendizaje se construye en una práctica constante, de hecho la apropiación del código de lectura-escritura musicales no desecha el aprender en el constante hacer, sin embargo, causa una diferenciación entre quien puede y quien no puede hacer uso del código.

A partir de Bourdieu presentamos una crítica hacia la distribución diferencial del capital cultural, en las diversas músicas que podemos conocer, encontramos que, por una parte, una música al estar escrita guarda en sí la posibilidad de su movilización y por tanto su conocimiento, pero al no estarlo, tenemos que preguntarnos, ¿qué discursos/prácticas sonoro musicales son los que están escritos?, ¿por qué esos y no otros?, ¿existe un juicio de valor que pesa para poner por escrito unos discursos y otros no?. Por otra parte, el docente al llevar a cabo su práctica educativa ¿forzosamente necesita encaminar los procesos de enseñanza aprendizaje hacia la apropiación del código de escritura-lectura?, dentro de la reproducción de la estructura de distribución del capital, ¿podríamos apostar a mostrar una diversidad de discursos para que los estudiantes y profesores pudieran nutrirse de ellos?

Retomando la crítica a la modernidad elaborada anteriormente, a pesar de la posición hegemónica ocupada por las formas de transmisión escrita, señalamos que éstas no son el único modo posible de conocer, no obstante, en el marco de la modernidad, las formas orales de hacer música pudieran perder validez frente a formas de hacer cuyo mediador es la escritura-lectura de la música.

Sin embargo, los procesos de producción de conocimiento musical no se supeditan ni se restringen a la condición de manejar la herramienta de la escritura-lectura, pues la primera habilidad de la que dispone el ser humano es el habla y por tanto la oralidad como la condición de posibilidad de la misma creación y transmisión de conocimientos, de tal manera que, aún con la modernidad hegemónica, en México y en el continente Americano, las prácticas musicales han continuado su significar al mundo desde su producción de transmisión oral.

La multiculturalidad es un concepto necesario porque la modernidad hegemónica en un solo sentido o unidimensional no existe y, por tanto, ambos modos de conocer, ya sea mediante la transmisión oral o la apropiación de la transmisión escrita, en el marco de la multiculturalidad, son formas igualmente válidas y valiosas para que los individuos y las culturas logren o puedan reconocerse en una tradición cultural musical o para acercarse al otro y dialogar con él. Es aquí donde observamos la importancia de poder conocer una multiplicidad de discursos sonoro-musicales, ya que cada uno aporta diversos nutrientes.

Comenzamos esta serie de ideas refiriéndonos a las formas de transmisión oral y transmisión escrita, entendiendo que para la construcción de conocimientos hablamos de la necesidad de la tradición entendiéndola desde una perspectiva de pluralidad, flexibilidad y racionalidad, frente a posturas que tienden a encasillarla como contraria al progreso en cualquier ámbito del conocimiento.

En música, ambas formas de transmisión nos ofrecen posibilidades de acercamiento y apropiación de las prácticas musicales diferentes, porque cada una propone formas de hacer, aprender y enseñar propias, mismas que se usan en uno u otro contexto -desde lo oral o desde lo escrito- pero cuyo signo es la práctica de la cultura, es decir, la forma y la necesidad de hacer lo

que uno hace expresando las músicas que nos constituyen y alimentan nuestra manera de ser y estar en el mundo.

En el campo de la educación musical aproximadamente a partir del inicio del siglo XX y durante su desarrollo hasta nuestros días, ha tenido a bien hacerse la pregunta sobre las músicas que constituyen a los sujetos y sobre cómo estas músicas pueden ofrecer posibilidades diversas de aproximarse a su objeto. En otras palabras, el debate teórico-práctico ha problematizado acerca de los discursos musicales que pueden o deben ser conocidos en la formación musical, cómo aproximarse a ellos, y, así mismo, la necesidad o pertinencia de incorporar o no las músicas que están presentes en el entorno afectivo del sujeto.

Muchos compositores del siglo XIX tomaron elementos populares o locales para crear formas musicales académicas, fue en el siglo XX cuando Bartók y Kodály se dieron a la tarea de recopilación de las expresiones musicales de su tradición, el trabajo de ambos sigue constituyendo un referente de cómo el conocimiento musical puede enriquecerse acercándose al otro, en este caso, a la música surgida del pueblo, a la que Bartók denominará como “música popular”, ésta es, en sus palabras –“un ser viviente que cambia de minuto a minuto...es una verdadera manifestación colectiva y no un arte individual”(Bartók, 1997, p. 44) música que es posible escuchar por un proceso colectivo de transmisión y conservación cuyo primer canal es la oralidad y que dada su naturaleza podría ser la indicada para acercarse a los conocimientos musicales sin otro mediador que el aprender haciendo, forma que es sobre todo valiosa en edades tempranas o procesos iniciales de educación musical.

La importancia de la transmisión oral tanto a nivel personal como en la forma en cómo se van constituyendo los saberes socialmente es manifiesta en la búsqueda de la música de los pueblos originarios y es precisamente aquí en donde la transmisión escrita toma una importancia

decisiva al hacer posible una movilidad y un tránsito de músicas en entornos diferentes de su procedencia, para escuchar al otro, para aprender del otro y así escuchar y aprender de nosotros mismos.

Las discusiones en torno a la inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las músicas con procedencia oral siguen siendo soslayadas, por ello, observamos que, en el plano multicultural presente en México, dicha discusión es importante, ya que se vuelve necesario para lograr incidir plenamente en los procesos de enseñanza -aprendizaje un acercamiento sólido con fuentes bien documentadas y la experiencia en las prácticas musicales de la otredad.

En la investigación realizada, se recurre a trabajar sobre una de las prácticas musicales presentes en México, tomada como una fuente precisamente de uno de los discursos sonoro musicales de la otredad, enseguida lo caracterizamos: la danza *mexihca* que se practica en la Ciudad de México así como en varias ciudades del país, e incluso en otras regiones indígenas de América, es, desde las categorías de análisis de Raymond Williams, “una práctica *residual* proveniente de las expresiones culturales que se formaron en todo el continente y principalmente en Mesoamérica, como ha quedado registrado en los Códices Borbónico, Magliabechano, Borgia, entre otros” (Williams, 2000, p. 137).

Es preciso decir que esta tradición cultural se reproduce constantemente por agentes que conforman “círculos de danza”⁵ y que enuncian sus raíces en lo que entre ellos mismos conciben como el “conocimiento legado por nuestros abuelos, los antiguos pobladores del Anáhuac”⁶, es decir, reconocen que su práctica se sustenta en una tradición que ha resistido a lo largo de más de

⁵ Grupos de personas que recrean deliberadamente la práctica de la danza mexihca.

⁶ Autores como Bonfil Batalla y Guillermo Marín usan el término Anahuac para referirse a la parte del continente que va desde Alaska hasta Nicaragua.

500 años de dominación occidental. Esta auto representación a su vez puede dialogar con la elaboración teórica del concepto de *tradicción selectiva* de Raymond Williams, quien señala que existe un proceso de selección de una versión del pasado que se pretende conectar con el presente y se liga en una serie de continuidades prácticas como lo son: familias, lugares, un idioma, y, nosotros agregaríamos también unas músicas, unos instrumentos.

Identificamos que existen en la Ciudad de México dos formas de danza que participan en la transmisión oral de la tradición selectiva que comparten orígenes similares pero su práctica difiere, por un lado, la que se denomina “danza azteca” acorde al documental “Él es Dios” de Arturo Warman y Guillermo Bonfil de 1965, relacionada con la tradición de los Concheros, en donde el ritual se encuentra ligado al catolicismo, cuyo origen y persistencia lo expone más a detalle Moedano, rastreando la introducción de la danza a la Ciudad de México en el año de 1876 emparentada con la Hermandad de la Santa Cuenta, y, por otro, están los grupos que nombran a su práctica como danza mexihca en donde el ritual se desenvuelve como un agradecimiento a las energías dadoras de vida.

En la danza *mexihca* se integran la danza, la música y una forma ritual de entender la práctica, los conocimientos que le dan sustento predominante se enseñan y son transmitidos de forma oral dentro de los *calpultin*, es decir, la oralidad es la principal forma de compartir los usos y costumbres dentro de ella, además, es el medio por el cual se conserva y difunde.

En el acercarse a los conocimientos dentro de la práctica de la danza *mexihca*, encontramos un diálogo entre los conocimientos que se transmiten de persona a persona, desde la palabra de los abuelos, y la consulta a autores de la tradición académica que han buscado desvelar el conocimiento producido antes de la imposición de la modernidad por occidente. Entre ellos destacan, Alfredo López Austin, Eduardo Matos Moctezuma, Miguel León Portilla y

muchos más, quienes a lo largo de su producción han hecho investigaciones en torno a las culturas originarias que constituyen una imprescindible base de consulta.

La comunicación entre tradiciones y, por tanto, entre una y otra maneras de conocer, se enriquece el poder transitar sobre “puentes de diálogo” entre ambos saberes, he aquí una de las razones vitales de contar con material escrito de la música de la danza *mexihca*; para favorecer el enriquecimiento de la práctica musical y educativa.

Se reitera que el siglo XX, conlleva un cambio definitivo en la manera de imaginar la educación musical, dadas las rupturas epistemológicas en las ideas y prácticas musicales de diferentes zonas y países, una de estas rupturas deriva de la observación de las formas en las cuales los pueblos transmitían el conocimiento y saber musical, lo cual plantea formas de acercamiento a la música y su aprendizaje, lo que lleva a que la educación musical plante problemáticas al proceso educativo basado en los paradigmas del siglo XIX. (Hemsey, 2013)

El debate sobre los objetos de estudio, sobre qué músicas y cómo enseñarlas sigue siendo una preocupación que se aborda en diferentes contextos educativos; ya sea dentro de los contextos de iniciación musical en edad escolar hasta la formación profesional en música, transitando también por espacios de educación no formal que constituyen parte de la vida del sujeto a cualquier edad.

Nosotros pensamos la necesidad de dialogar entre las formas de enseñar-aprender música ya sea desde la transmisión oral o desde la transmisión escrita, dicho diálogo tiene que ser resultado de: la crítica a los paradigmas, la enunciación de nuevos paradigmas, las nuevas prácticas educativas, la relación de la educación musical no sólo con la psicología o la sociología, sino con el pensamiento filosófico (Velasco, Echeverría, Hurtado), en fin, la

educación musical se transforma por sus propias discusiones y en un diálogo con otras disciplinas.

Es en este marco que proponemos la creación de materiales que apoyen los procesos educativos como una forma de enriquecer la Educación Musical, como creación de puentes entre saberes musicales, entre la oralidad y lo escrito, que a la par abran la posibilidad de nutrir la vida subjetiva y afectiva de los sujetos a través de las diversas músicas.

En Latinoamérica, encontramos propuestas sobre la línea del diálogo entre saberes, uno de los autores, Jorge Sossa nos señala que “necesitamos conocer las músicas de nuestros pueblos”, su propuesta al tomar estas músicas se inserta en la búsqueda de interpelar la realidad, de leer críticamente la modernidad, de acercar a los niños y jóvenes a hacer música como parte de la vida, de la cotidianeidad, a abrir el campo de lo que se escucha y de la música que se enseña aprende.

En Latinoamérica, la búsqueda se ha acercado a nuestras músicas, al tomar en cuenta - quizá sin proponérselo inicialmente- la multiculturalidad que nos conforma, esa que tiene sus propios discursos y sus formas de hacer, sentir, pensar, crear, la que nos hace sonar diversos, y, desde allí configurar la subjetividad de los sujetos que se ve objetivada en sus prácticas, cuestionando constantemente el canon occidental pues en ésta región del mundo nombrado América también se piensa, se hace música, se crea el mundo.

Siguiendo esta línea de ideas, el presente texto dialoga con la voz del *venerable*,⁷ el huehuetl, quien nos habla de cómo se percibe el discurso musical dentro de la práctica de la

⁷ Huehuetl significa viejo en nahuatl, es común que al instrumento se le nombre como venerable dado la cantidad de años que requirió el tronco del árbol que lo constituye para formarse, haciendo alusión a que el instrumento en sí mismo es un venerable anciano.

danza *mexihca*, de formas de hacer música en conjunto, de maneras de conocer y aprender, de una experiencia que puede decantar en afinar la escucha para resonar con el otro. Es desde este lugar que construimos, a partir de las transcripciones de los toques de huehuetl con sus sugerencias didácticas respectivas, un diálogo posible y deseable entre saberes, para enriquecer la experiencia sonora musical rítmica en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje de la música.

Los sujetos al saberse y reconocerse partícipes de un ámbito cultural musical abrevan de él compartiendo sus experiencias, de ahí la importancia de la música de tradición oral (dentro de ella contemplamos la música creada haciendo uso de instrumentos propios de las culturas originarias) como aquella que forma parte de la subjetividad y afectividad de los sujetos. Así, el conocimiento de la tradición musical propia se torna susceptible de apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que constituye un lenguaje común entre los miembros de dicha cultura, Kodály trabajó con esta idea pues consideraba que: “la música folclórica es música viva de alto nivel” (Díaz, et al, 2007, p. 66), compartida a través de procesos orales cuyos sistemas son configurados por ejemplo en los cantos en lengua materna con procesos muy tempranos de construcción de la escucha y del canto, para este autor el valor de la música tradicional radica en que construye el mundo sonoro interno de los sujetos.

Ante las consideraciones expuestas en este apartado, nosotros sugerimos propiciar el diálogo con el mundo sonoro interno de los estudiantes a través de una experiencia rítmica con raíces en la música producida por el huehuetl, ya que constituye un conocimiento accesible y valioso, toda vez que nos permite conocer y acercarnos a la diversidad musical que está fincada en una tradición cultural musical presente en el imaginario colectivo de nuestra cultura, es decir,

una mirada a parte de la música de tradición oral con instrumentos de los pueblos originarios presente y viva en México.

El campo de la educación musical durante el siglo XX se ha ido transformado en la medida que ha ido incorporando otras músicas, pertenecientes precisamente a las tradiciones locales, regionales o nacionales de la diversidad de culturas que integran los Estados-Nación y el mundo entero. En otras palabras, en dicho campo se ha reflexionado de manera profunda y con elementos disciplinares en relación a las posibilidades que las diversas músicas ofrecen - incluidas las de transmisión oral- para la formación musical en la integración de conocimientos y habilidades que contribuyan, paralelamente, a generar una mirada de la realidad multicultural de las sociedades.

La investigación etnomusicológica desempeña un papel fundamental en la introducción de las músicas de transmisión oral, pues en la relación de ésta con la educación musical es que se encuentra una de las posibilidades de creación de materiales y ejemplos vivos, verdaderos. Relación ampliamente probada, los movimientos de revaloración de la música popular y su subsecuente tránsito a materiales escritos o grabaciones son un ejemplo de ello, así mismo, la revalorización de la lírica infantil de los diversos países para su uso en la enseñanza de los niños conforman un hito en la educación musical que explora y construye, conjuntamente con la etnomusicología, puentes de diálogo entre las músicas que son transmitidas mediante la oralidad generación tras generación y la posibilidad de escriturarlas, puentes que enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música en la creación de materiales.

Respecto a cómo han de ser llevados en la práctica educativa los procesos de formación musical, conviene observar por lo menos dos principios básicos:

1. La música, forma parte integral del capital cultural del sujeto, mismo que le permite expresarse y comunicarse en y con su entorno.
2. En música, la práctica es un elemento indisociable de su aprendizaje, es decir, se aprende música haciendo música. (Hemsey, 2022).

En la práctica educativa la elección de materiales -canciones, músicas, instrumentos, objetos sonoros, elementos tecnológicos, etc.- responde entre otros a la observación de estos dos principios. La música, como bien cultural es susceptible de ser conocida y apreciada por todos los miembros de una sociedad, para ello, se ha de tomar en cuenta cuáles son las tradiciones musicales del entorno, cuáles sus expresiones, cómo en una situación educativa el docente ha de transmitir los conocimientos musicales o dialogar con los conocimientos de los estudiantes, y por tanto, con qué materiales cuenta para el desarrollo de su práctica.

Dicho lo anterior, manifestamos que concordamos con la siguiente idea: “El objetivo esencial de la educación musical es musicalizar, o sea, impregnar de música la interioridad y la vida del hombre, y democratizar el acceso a la experiencia musical” (Hemsey, 2002, p. 129), en ese acto democratizador percibimos la necesaria inclusión de una perspectiva abierta a la multiculturalidad, pues es desde la consciencia del conocimiento de diversas músicas lo que posibilita el enriquecimiento de la experiencia musical de los sujetos sociales. Así mismo, una formación musical fortalecida a través del conocimiento de la música originaria de los pueblos (que forma parte de esa diversidad), apunta hacia un accesible acercamiento e interiorización de la música, que puede incidir en los procesos de identificación y pertenencia a un ámbito cultural musical como principio para conocerse y conocer otras expresiones musicales.

Respecto a cómo organizar el proceso de musicalización, los autores tienden a coincidir en los principios de jerarquización y dosificación de los contenidos, que deben estar

estructurados desde lo global a lo particular, de lo simple a lo complejo, apuntamos, por nuestra parte y desde la reflexión que hemos elaborado, que es conveniente partir de la música que a los estudiantes les sea afectivamente cercana -la música de los pueblos, en esta línea de ideas, puede conectar con la sensibilidad común a un ámbito cultural específico- la aproximación a ella, sienta las bases para el conocimiento y apropiación de los elementos del discurso sonoro, al mismo tiempo que puede ser empleada como la puerta hacia una diversidad de experiencias musicales.

Las tradiciones culturales musicales elaboran su práctica a través de una diversidad de discursos sonoros, sin embargo, en todas ellas, están en juego la apropiación y expresión de habilidades musicales, mismas que son constitutivas de la propia música y por tanto del conocimiento musical, nosotros hemos clasificado dichas habilidades de la siguiente forma:

- **Habilidades rítmicas:** pulso interno, acentos, ritmos.
- **Habilidades estructurales:** repetición, variación, forma.
- **Habilidades técnico-discursivas:** coordinación, dinámica, cambio de *tempo*, continuidad, fraseo.

Lo hasta ahora escrito nos sirve como margen para presentar un material que abreva de la transmisión oral, cuyo resultado es una Guía con sugerencias para el docente que usa como medio una serie de transcripciones de los patrones rítmicos producidos por el huehuetl que dan sustento a la danza *mexihca*⁸. Es importante señalar en este momento que, si bien nosotros acudimos a la escritura como un “puente”, somos conscientes de que ésta -la escritura- restringe, limita o paraliza la extensión y alcances de una “transmisión oral-corporal”, por lo que al poner

⁸ El elemento huehuetl, dentro de la danza mexihca representa el corazón, es el elemento que hace posible el movimiento al interior del círculo de danza.

por escrito parte de ese discurso musical lo que buscamos es presentarlo como un medio inicial y atractivo para invitar a los docentes a explorar esa otra forma de transmisión.

Pensando en los espacios educativos a los que pueda llegar este material, consideramos que podría ser especialmente apropiado dentro de los procesos de iniciación musical y en el contexto de la educación básica, ya que promueve un aprendizaje que parte de la experiencia y permite al estudiante la posibilidad real de reconocer, incorporar, aislar, y poner en acción elementos fundamentales del discurso musical como lo son: componentes rítmicos, estructura, forma, repetición y variación, que se traducen en habilidades que permiten llevar a cabo la práctica musical. A partir de la guía los docentes podrán construir experiencias pedagógicas para la enseñanza de los componentes mencionados.

En consecuencia, con lo enunciado en párrafos anteriores, reconocemos una necesidad interdisciplinaria para el abordaje de realidades complejas en futuros estudios para la creación de más materiales que acompañen los procesos de enseñanza-aprendizaje que propicien el entablar diálogos con los discursos sonoro musicales de la otredad, en el entendido de que nuestras sociedades actuales son diversas y, entonces, tanto las músicas como sus procesos de transmisión pueden ser relevantes para seguir investigando sobre cómo los discursos de esa diversidad crean y recrean sus prácticas en una comunicación constante con la realidad, y, al incluir estas miradas dentro de los procesos educativos lograr que los estudiantes tengan un contacto con músicas vivas a través de la posibilidad de incluirlas en los textos educativos, que movilicen la curiosidad y el deseo de hacer-aprender música como parte fundamental de la vivencia de la cotidianidad.

Referencias:

Bartók, B. (1997). *Escritos sobre música popular*. Siglo XXI.

Bonfil, G. (2005). *México profundo una civilización negada*. Editorial De bolsillo, Random House Mondadori.

Bourdieu, P. (1987). “Los tres estados del capital cultural”. *Revista del departamento de sociología*, 2(5) [Consultado el 23 de junio de 2020]: disponible en <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>

Bourdieu, P. (2011). “Reproducción y Dominación”. *En Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.

Chamorro, J. A. (2003). *Guía Etnográfica para la investigación de la música y la danza tradicionales*. Universidad de Guadalajara.

Díaz, M., & Giraldez, A., (coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. Editorial GRAÓ.

Echeverría, B. (2013). *La modernidad de lo barroco*. Ediciones Era, tercera reimpresión.

Hemsey, V. (2002). *Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen, tercera reimpresión.

Hemsey, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical: conferencias-escritos-entrevistas*. Lumen.

Sossa, J. (2008). *Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales*. Conservatorio del Tolima. [Consultado el 13 de julio de 2020]: disponible en

http://www.conservatoriodeltolima.edu.co/images/revistas/MCP2/3_Pedagogia_del_acontecimiento.pdf

UNESCO. Presentación del Año Internacional de las Lenguas Indígenas 2019.

[Consultado el 13 de junio de 2020]: disponible en

<https://es.unesco.org/news/presentacion-del-ano-internacional-lenguas-indigenas-2019>

Velasco, A. (2014). *Aspectos epistemológicos, hermenéuticos y políticos de la diversidad cultural*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Warman, A., Bonfil, g., Anteo, v., & Muñoz, A. (1965). *Él es Dios*. Productor: Departamento de Promoción y Difusión del Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Sección de Etnografía del Museo Nacional de Antropología. Documental, 41 minutos. [Consultado el 16 de noviembre de 2020]: disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=l6LCTu1hCt8>

Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Ediciones Península.

La música como medio para el fortalecimiento de la identidad cultural: el caso de la música de Santiago Pinotepa, Oaxaca⁹

Keila Harim Munguía Pinacho

Licenciada en Educación musical, Universidad Veracruzana, Maestra en Pedagogía de las Artes.
simei_harim@hotmail.com

Resumen

La educación musical ha sido un pilar fundamental para el desarrollo integral del ser humano, sin embargo, pocas veces se encuentra un espacio para la música tradicional como recurso para el fortalecimiento de la identidad cultura, este trabajo busca desarrollar estrategias didácticas que integren elementos identitarios de la música tradicional de Santiago Pinotepa Nacional, Oaxaca, a la educación musical para reforzar el proceso de reconfiguración de la identidad cultural. Mediante un diseño de investigación etnográfica, se estudiaron las experiencias obtenidas por medio de entrevistas a maestras y maestros precursores de este género, mediante grabaciones de audio y video de las bandas tradicionales de la región. Se encontraron algunas propuestas pedagógicas y metodológicas que buscan articular las vivencias musicales de los estudiantes Pinotepenses, además de promover sus valores culturales y sociales. Los resultados muestran que la práctica docente requiere de herramientas para generar materiales

⁹ Agosto 2019, investigación en curso

didácticos útiles y funcionales basados en la música popular tradicional, que nazca desde el oído que se forja al crecer en un contexto cultural y social.

Palabras clave: Construcción identitaria; Práctica pedagógica; Desarrollo comunitario; Educación intercultural.

El presente trabajo reporta algunos resultados del proyecto “La música como medio para el fortalecimiento de la identidad cultural: el caso de la música de Santiago Pinotepa Nacional, Oaxaca”. La mayoría de los trabajos realizados sobre los elementos pedagógicos de la región de Santiago Pinotepa Nacional, son escasos y por lo general se abocan a la música, a continuación mencionaré algunos de los trabajos realizados:

Antecedentes

La Chilena de la Costa Chica como representación simbólica de procesos sociales (Muratalla, 2004) una tesis muy interesante, se lleva a cabo desde los puntos de vista de la antropología y de las ciencias de la comunicación. La chilena en Santiago Pinotepa Nacional, Oaxaca, una aproximación desde la interculturalidad en la Costa Chica (Tolentino, 2011) este trabajo nos muestra una aproximación histórica de como en la en la época colonial arribaron mayoritariamente afrodescendientes y españoles lo que generó un mestizaje que en la actualidad es testimonio de la diversidad cultural que la caracteriza.

La música como diálogo intercultural. Actas del Primer Encuentro de Etnomusicología (De la Garza, 2013) este es un artículo que se inserta desde una mirada antropológica, y trata de la comprensión de la cultura y de su papel en la vida social de los seres humanos. La chilena mexicana es peruana Multiculturalism, Regionalism, and Transnational Musical Currents in the Hispanic Pacific (Stewart, 2013). Este artículo examina el discurso y las estrategias retóricas

subyacentes en los relatos que cuentan el origen de la chilena y los esfuerzos por incluirla en la familia de sones regionales de México. Los aspectos musicales y sociales de la construcción del género están relacionados a las narrativas históricas y contemporáneas que tratan temas de mestizaje, raza, regionalismo y nación.

Montaje de sones y chilenas de Pinotepa Nacional, para adolescentes del Centro de Desarrollo Comunitario La Cuesta, en la zona marginada de la delegación Álvaro Obregón (Castro & Cordero, 2014). Esta tesis plantea a la danza como una vía para ejercitar el cuerpo y la mente creativa. Por último: Coplas de la tierra en la chilena, lírica tradicional de la Mixteca La Chilena mixteca transnacional (Gómez, 2015) El trabajo da a conocer el género lírico tradicional conocido como chilena, que se canta y baila sobre todo en la región mexicana de la Mixteca.

Problematización

La problemática que aborda este trabajo es encontrar un espacio para que la música tradicional de Santiago Pinotepa sea utilizada como recurso pedagógico y por medio del cual se halle el fortalecimiento de la identidad cultural. Así como el rescate de la juventud, actualmente existen diversos movimientos que quieren rescatar a la juventud a través de las artes, programas de apoyo para el rescate del alcoholismo y drogadicción, pero muchos de ellos carecen de elementos para llevarlo a cabo, no existen métodos, personal capacitado. Por medio de esta investigación también se busca darle apoyo a los docentes que se ven en la necesidad de dar una clase sin la capacitación adecuada o bien que tienen conocimientos de este género tradicional pero no lo utilizan como un recurso o una herramienta. Otro punto muy importante es tratar de abordar los problemas de degradación social una alternativa que propongo es combatirla por medio la educación musical, la música tiene múltiples funciones, pero una de ellas es: el

desarrollo cognitivo, fomento de los lazos culturales, convivencia, valores, promueve la disciplina y responsabilidad.

Escenario de la investigación-acción

El gobierno del estado de Oaxaca (2004) establece que la Región de la Costa está comprendida por tres distritos que son:

- Jamiltepec
- Pochutla
- Juquila

De todos estos grupos étnicos esta investigación se centrará en la costa chica de Oaxaca específicamente en la comunidad de Santiago Pinotepa Nacional, perteneciente al distrito de Jamiltepec. «La llamada “costa chica” oaxaqueña, colinda con el estado de Guerrero y una de sus principales características es que es uno de los aproximadamente 22 municipios de la entidad que cuenta con población afrodescendiente o negra, que es como se definen a sí mismos los y las habitantes de estos pueblos.

Justificación

Las razones que me motivan a realizar este trabajo de investigación son los elementos que la música tradicional de Santiago Pinotepa Nacional nos brinda para la enseñanza de las artes, como parte fundamental del desarrollo integral en el aprendizaje del estudiante y utilizando los elementos regionales como estrategia pedagógica, describiendo sus diferentes elementos como el ritmo, la melodía e instrumentos.

¿Por qué no abordar la educación desde nuestras raíces? Es una de las interrogantes que se pretende alcanzar en esta investigación: actualmente la cultura occidental, se ha universalizado por el impacto que ha tenido a lo largo de la histórica y nos viene dejando sin opciones, requerimos una nueva reflexión sobre la cultura, que se logre terminar con el autoritarismo, toda visión capitalista que se tenga hacia ella. Más allá de los diferentes conceptos que se le otorga, la identidad cultural puede servir para diferentes procesos y la educación musical es una vía para reforzarla y fomentar el sentido de pertenencia. Este trabajo considero que es relevante, por el ámbito pedagógico entre las artes y la interculturalidad

Desde el enfoque de esta investigación se concibe a la interculturalidad como una vía que se generó entre Chile y México, sin embargo, como educadores musicales estamos faltos de herramientas para que se genere el desarrollo de esta interculturalidad. Actualmente cuando se quiere entrar a una facultad de música al menos en Latinoamérica, unas de las bases para el examen de admisión es ejecutar piezas de diferentes estilos musicales europeos, pero ¿Por qué no llegar a un examen, y ejecutar alguna pieza con la música que nos representa? o ¿Por qué seguimos tocando a Beethoven? porque se dejan tratados de como tocarlos, pero no tenemos tratados de como tocar la música tradicional. Esta investigación pretende aportar una de muchas herramientas de manera que se pueda generar materiales didácticos, útiles y funcionales, no basta con que los etnomusicólogos registren las melodías de las canciones tradicionales, tenemos que recurrir a los métodos para así generar una pedagogía inclusiva.

Se está experimentando una crisis y pérdida de identidad regional. Cabe mencionar que el racismo es unas las cosas que se están suscitando a causa de eso, ya que tenemos como parámetros de belleza a lo occidental, sobrevalorando su cultura y dejando a la nuestra en un plano inferior. Los conceptos como cultura encierran muchos aspectos que manifiestan las

tradiciones, costumbres, valores y el arte mismo como parte de una comunidad. Como docente no he sabido enfrentar apropiadamente este problema, ya que, a la fecha, afortunadamente los derechos culturales no se han perdido del todo y a pesar de la decadencia que se ha tenido estas aún persisten. Es por ello que considero de suma importancia el rescate de los elementos regionales de Santiago Pinotepa, Oaxaca para la enseñanza de las artes.

La música tradicional es un referente de identidad para los mexicanos y forma parte de las prácticas artísticas valoradas como patrimonio cultural de la nación. Lo que nos deja claro la antigüedad de las mismas como garantía de autenticidad e identidad. De modo que se busca que se promuevan las acciones de conservación y preservación de los objetos folclóricos poniendo acento en los objetos culturales como si ellos en sí mismos fueran la ‘esencia del ser nacional’. Esta tesis es relevante porque busco hacer una propuesta didáctica pedagógica, basada en la música tradicional, con las intenciones de reforzar la identidad cultural.

Pregunta general de investigación

¿Cómo desarrollar estrategias didácticas que integren elementos identitarios de la música tradicional de Santiago Pinotepa Nacional Oaxaca a la educación musical que refuercen el proceso de reconfiguración de la identidad cultural?

Objetivos

General:

Desarrollar estrategias didácticas que integren elementos identitarios de la música tradicional de Santiago Pinotepa Nacional Oaxaca a la educación musical para reforzar el proceso de reconfiguración de la identidad cultural.

Específicos:

- Explorar los elementos identitarios presentes en la música tradicional de Santiago Pinotepa Nacional, Oaxaca, que ayuden a una consolidación de su identidad cultural local.
- Identificar las competencias docentes que los educadores musicales demuestran para facilitar la enseñanza y la evaluación de la música en las escuelas primarias de Pinotepa
- Describir los procesos de enseñanza-aprendizaje de educación musical con enfoque intercultural y con miras a la construcción de una identidad cultural.
- Diseñar estrategias y recursos didácticos que integren los elementos identitarios de Santiago Pinotepa Nacional a la educación musical.

Preguntas específicas:

- ¿Cuáles son los elementos identitarios presentes en la música tradicional de Santiago Pinotepa Nacional, Oaxaca, que ayuden a una consolidación de su identidad cultural local?
- ¿Cuáles son las competencias docentes que los educadores musicales demuestran para facilitar la enseñanza y la evaluación de la música en las escuelas primarias de Pinotepa?
- ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de educación musical con enfoque intercultural y con miras a la construcción de una identidad cultural?
- ¿Qué estrategias y recursos didácticos se pueden diseñar para integrar los elementos identitarios de Santiago Pinotepa Nacional a la educación musical?

La pregunta y objetivo general de investigación buscan la relación entre las categorías de, Cultura, Tradición, Comunidad y Pedagogía. Es importante conocer que la cultura es imprescindible de la vida cotidiana por esta razón no podemos dejar de lado el papel que desarrolla la música tradicional de Santiago Pinotepa Nacional en las personas de esta región.

La música es una de las expresiones creativas más íntimas del ser, ya que forma parte del quehacer cotidiano de cualquier grupo humano tanto por su goce estético como por su carácter funcional y social. La música nos identifica como seres, como grupos y como cultura, tanto por las raíces identitarias como por la locación geográfica y épocas históricas. Es un aspecto de la humanidad innegable e irremplazable que nos determina como tal. (Paulino, 2020, p. 4)

Es decir la música tradicional es una práctica humana cotidiana, por medio de ella se impulsa la tradición, fomentando valores culturales como el sentido de comunidad, además de que todas estas categorías que se han mencionado anteriormente son provechosas para la pedagogía, es por eso que los educadores musicales debemos considerar que el conjunto de Cultura, Tradición y Comunidad son parte de las canciones que se interpretan en la comunidad de Santiago Pinotepa Nacional, por lo tanto son parte de su realidad, desde mi punto de vista, se necesita enseñar a los estudiantes a aprender a escuchar sus canciones, esto implica tener una habilidad auditiva, además de hacer uso didáctico de la pedagogía para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

La pregunta y objetivo general se enfocan en las estrategias didácticas que permitan reforzar el proceso de reconfiguración de la identidad cultural de los estudiantes, es importante reconocer la diversidad además de los intereses y necesidades de los aprendientes, por esa razón “la UNESCO destaca la importancia de reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje y

atender las necesidades de cada estudiante prestando atención a la pertinencia de lo que se enseña y estimulando la capacidad de indagación” (Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular, 2017, p. 9). Es decir, por medio del reconocimiento de esta diversidad poder reforzar la reconfiguración de la identidad cultural de los estudiantes.

Marco teórico

«Qué»: Contenidos específicos para la investigación

La identidad a través del tiempo ha sido y sigue siendo un problema epistemológico, el cual se ha reflexionado y sugiera tener su propio sentido en lo inacabado. Es decir que en la búsqueda de su significado nos damos cuenta de que, en definitiva, es algo que muta y se redefine constantemente. Puesto que se reconstruye por medio del progreso de quien busca identificarse. Así pues, la identificación es un proceso simbólico que se lleva a cabo cuando alguien se asume como parte de un colectivo imaginario.

Lo anterior nos permite observar que la identidad se desprende a partir de la imagen que refleja el medio o habitat donde se desarrolla y de esta forma se establece una relación de un organismo con su realidad o su contexto inmediato. Lo que nos lleva a analizar que no tenemos una sino varias posturas identitarias que se consolidan según nuestra ubicación espacio, contexto o espacio imaginario y simbólico. Concepto que se sujeta a la imagen no solo interna sino al mismo tiempo un yo externo. Por lo tanto, la identidad no está prefijada como un absoluto, si no que se fija al cambio temporal.

La identidad explica fenómenos sociales diferentes a manifestaciones estrictamente culturales; sin embargo, la música y otras expresiones “artísticas” y culturales forman parte de un conjunto de prácticas sociales que ayudan a entender dicho proceso. Cuando decimos que la

música es un factor que contribuye a la formación de identidades, lo que hacemos es situar a la música y su enseñanza en el terreno de las construcciones simbólicas de la cultura, dejando de lado el análisis formal que le es inherente, por lo tanto, podemos coincidir en que la música (entendida como fenómeno acústico basada en reglas formales diferentes en cada cultura y para cada momento histórico), es común a todas las formaciones sociales humanas.

La cultura, lleva eventualmente un proceso de aprendizaje en su implicación que se desarrolla en dos panoramas: el de aprender y el de transmitir. Por lo tanto diríamos que se aprende y se transmite todo sistema de creencias, valores y comportamientos a través de un idioma que es también cultura, como Reimund señala:

Que las canciones son el tipo ideal de expresión cultural, y que el fenómeno observable y universal del cantar es un sello distintivo definitorio de la solidaridad cultural, la dialéctica de la interpretación que crea la conciencia y la mística trascendental compartidas de la pertenencia de la que depende toda la idea cultural. (Kvideland, 1989; citado en Davis, 2009, p. 80)

Es decir que aprendemos tanto a nivel individual como social, generacional, este proceso de aprendizaje y transmisión se da tanto en la cotidianeidad de las relaciones humanas como en las instituciones sociales que tienen propósitos más estructurados y definidos como la escuela, esta relación entre cultura y educación son evidentes en toda la antropología pedagógica por lo que la educación musical se visualiza como medio de propagación de la cultura.

Enseñanza y aprendizaje de la música

El desarrollo del pensamiento es una parte fundamental en la formación integral del estudiante, pero hablar de este tema dentro de la música implica trascender las estructuras

fisiológicas y psicológicas para analizar otras más profundas, como los valores, la concientización, el sentido de la vida y la libertad. Estos temas, ya olvidados en la actualidad por el acelerado avance de la tecnología, las comunicaciones y la ciencia, deben ser abordados para hallar respuestas a los desafíos de una sociedad cada vez más compleja. Sin duda la educación juega un papel muy importante en el desarrollo del pensamiento, de ahí que ella sea el punto de partida para generar un puente y dar el primer paso en la transformación de la realidad, a través del aprendizaje de la música.

Otro aspecto fundamental de la función de la música en la educación es la visión antropológica, que en educación debe ser una visión integral, que se preocupe de los estudiantes, es decir, que tenga en cuenta sus elementos constitutivos (inteligencia, trascendencia, espiritualidad, libertad, responsabilidad, amor y sociabilidad) de tal manera que se busque una concepción total y unificada de lo que es el ser humano, y no una visión parcializada, dividida o reduccionista. Es imposible dejar pasar que el objeto de la educación a través de la música es la formación de la conciencia crítica, la cual recae en el ámbito del obrar más que en el del razonamiento, pues consiste en que, a partir del conocimiento de la realidad, el estudiante sea capaz de transformarla a través de la práctica, la participación y la propuesta de nuevos espacios de reflexión.

Para poder hacer esto veraz y objetivo es importante recalcar el papel que el docente desempeña en esta labor, organizando y seleccionando el contenido de las experiencias educativas lo cual le permite redefinir sus estrategias didácticas de acuerdo a las realidades más próximas de sus alumnos e incluso el mismo con la finalidad de generar un conocimiento creativo pero que no diste de una coherencia y eficacia. En el caso particular de los educadores musicales es que la valoración de la realidad, el aprendizaje y la enseñanza se desarrolla a través

y por medio de la música como herramienta didáctica, que le va permitir al estudiante comunicarse y expresarse por medio de sonidos y ritmos.

Ya que el pensamiento considera dos vertientes: la primera la de la acción puramente intelectual que implica el buen uso de los estados fisiológicos y psicológicos y la de un alcance social que pretende la crítica y la transformación, ambos aspectos se nutren mutuamente bajo los criterios del lenguaje musical que por medio de los cuales, si obtenemos conocimiento, pero, como se mencionaba con anterioridad logramos trascender las estructuras fisiológicas y psicológicas. De igual manera la forma en la que el docente organiza y selecciona los contenidos de las experiencias educativas, ya que tiene la oportunidad de definir sus estrategias didácticas para que la información llegue de manera coherente y eficiente. La música es una forma de comunicarse y se expresa por medio de sonidos, ritmos y emociones, esto ayuda al estudiante a utilizarla como un recurso para facilitar el aprendizaje y por medio de este adquirir conocimiento.

En el marco teórico se estará abordando la práctica docente desde la perspectiva del pensamiento reflexivo, con la descripción de las principales ideas aportadas por Donald Schön, trazando cómo margin la práctica reflexiva como puente entre el estudiante y su contexto, permitiendo al profesor analizar cuidadosamente sus enseñanzas, actitudes, creencias y procesos de enseñanza con la finalidad de encontrar las posibles situaciones que deban ser reformuladas, cambiadas o innovadas. Por otra parte, la forma en cómo se aprende música se ha abordado desde diferentes perspectivas, una de ellas es la desarrollada por Edwin Gordon.

Gordon (2011) define la aptitud musical como la medida del potencial que la persona tiene para aprender, y se puede conocer cuanto ha aprendido una persona por medio de los logros. Lo que Gordon denomina *audiation* es a la capacidad que la persona tiene para pensar

con comprensión al momento de oír y sentir la música, sin embargo, no se han definido los elementos que forman la aptitud musical, pero este concepto es el elemento fundamental en esta teoría. La cual propone que la aptitud es totalmente influenciada por el entorno, entre más relación tenga el niño con el entorno musical, será mayor su bagaje, Según Gordon (2011):

Music aptitude is a product of innate potential and early environmental influences from birth (or prenatally) until about age nine, and after that time, when music aptitude becomes stabilized, practice and training does not alter a student's relative standing in music aptitude. Realistically, the purpose of music instruction after age nine is to assist students in achieving in music to the extent their musical potential will allow, whereas the purpose of music instruction before that time is to provide environmental influences that stimulate innate music aptitude. (p. 23)

Es decir, los aprendizajes que haya obtenido durante este tiempo serán los que se mantengan durante toda su vida, también se abordará la teoría de Lucy Green en donde plantea el aprendizaje desde un punto de vista informal.

Lucy Green y la teoría del aprendizaje informal

El aprendizaje informal es aquello que se encuentra fuera de cualquier parámetro específico como las teorías musicales, el solfeo y la armonía, por lo tanto, no necesitan ajustarse a un programa de estudios que divide el conocimiento en niveles, materias y semestres. El aprendizaje informal es propio de las músicas tradicionales y populares, al cual Lucy Green (2002) se refiere como: “a variety of approaches to acquiring musical skills and knowledge outside formal educational settings”(p. 17). Esto sin duda hace referencia a la adquisición de

habilidades y conocimientos por la sumersión diaria en la música a través de las prácticas musicales de un plano social particular.

Este proceso debe darse naturalmente en un medio social, ya que crecemos oyendo cierta música que terminará influenciándonos durante todo nuestro desarrollo. Que indiscutiblemente esto expresa la estructura constitutiva y operativa de una persona y que, consiguientemente, propiciaría su realización adecuada. En casos muy particulares este camino es la puerta hacia la educación musical formal, en la que se aprende a manipular un instrumento y se fomentan otras habilidades que no experimentaron en su contexto social, el adverso de esta situación sería la que se construye con una incesante exploración de su medio musical, ejercicio que nace de actividades inconsciente y que en su mayoría forma a los músicos populares.

Metodología

Enfoque de la investigación:

Debido a que el objetivo de la investigación será desarrollar estrategias didácticas que busquen integrar elementos identitarios de la música tradicional de Santiago Pinotepa Nacional Oaxaca a la educación musical, para reforzar el proceso de reconfiguración de la identidad cultural. Se va a recurrir a la modalidad paradigmática cualitativa, se eligió esta modalidad debido a que uno de los propósitos de la investigación cualitativa consiste en: “describir e interpretar sensiblemente exacta la vida social y cultural de quienes participan” (Gutiérrez, 2017, p. 15).

Una vez definida la modalidad de la investigación pasaremos a abordar el diseño en el que estará sustentando en el método etnográfico. De acuerdo con (Gurdián-Fernández, 2007):

Un estudio etnográfico es una descripción (*grafía*) completa o parcial de un grupo o pueblo (*ethno*). Se centra en el estudio de un grupo de personas que tienen algo en común, sea un grupo en un aula escolar, un sitio de trabajo, un barrio, una comunidad, entre otros. Los estudios etnográficos han sido tradicionalmente antropológicos, pero hoy en día los encontramos en diversas disciplinas, especialmente en la educación. (p. 160)

Es decir el estudio etnográfico es una herramienta para comprender la vida, creencias, comportamientos, ideales de una comunidad, en donde el investigador intenta describir lo cotidiano, trata de participar lo natural en el espacio del grupo a observar, permitiéndose desarrollar la empatía y comprensión con los originarios otros autores también han propuesto su visión de que es la etnografía, en palabras de (Serra, 2004): "El término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura" (p. 165). Finalmente, otra característica importante de la investigación etnográfica es el énfasis en el proceso, en lo que está teniendo lugar y no en el producto ni en los resultados finales en el trabajo a presentar.

Diseño y tipo de estudio:

El presente trabajo será diseñado bajo el planteamiento metodológico del enfoque cualitativo, de tipo descriptivo e interpretativo, debido a que son los modelos que mejor se adaptan a las características y necesidades de la investigación, de igual forma como estoy abocado a casos particulares, declaro que el diseño que se ocupara es un estudio de caso con métodos y herramientas etnográficas.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

“Las técnicas de acopio de información son los instrumentos que el investigador utiliza para acceder a los datos” (Hurtado, 2006, p. 228). Con respecto al acopio de información se tomará como técnica la observación participante y entrevista, de acuerdo con Bisquerra la entrevista es: “un dialogo intencional orientado hacia unos objetivos” (1989, p. 88). Además de profundizar las cuestiones y aclarar los problemas observados, también nos permite interactuar y comunicarnos con el problema de estudio además de una comunicación en donde el investigador obtiene información y datos del sujeto entrevistado, la observación se llama participante porque asume que el investigador siempre existe un grado de interacción con la situación estudiada, afectándola y siendo afectado por ella.

La fotografía es un instrumento primordial para acercarse al conocimiento cultural de la música tradicional de esta región, ya que es un instrumento que nos puede dar información y detonador de emociones. La fotografía nos servirá de material visual lo cual nos permitirá observar aquellas emociones que se representan al momento que las personas de la comunidad se encuentran bailando o tocando este género musical, este instrumento también nos permitirá un análisis de interpretación profundo de la forma de vida.

Otro de los instrumentos de los que se harán uso, son las grabaciones de las canciones de este género musical, hablar de música me remite a considerar los elementos musicales, los cuales servirán para el análisis de los mismos, además del universo sonoro que esta música nos expresa a través de esta manifestación cultural.

Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad es definida como: “Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión, de las

perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1996, p. 102) el interés de esta técnica de investigación cualitativa es recoger y recuperar la visión de los entrevistados, lo que el investigador hace es obtener la visión del mundo que tienen los actores, lo que le corresponde al investigador es tratar de representar la interpretación de su comunidad, entorno, instituciones y vida de los entrevistados, en palabras de Becker y Geer, 1957; Spradley, 1980:

Los investigadores de campo deben partir de la premisa de que las palabras y símbolos utilizados en sus propios mundos pueden tener significados diferentes en los mundos de sus informantes. Deben también sintonizar y explorar los significados de palabras con las cuales no están familiarizados. (Citados en Taylor & Bogdan, 1996, p. 72)

Cabe señalar que la entrevista en profundidad es una técnica de investigación que se ubica dentro de un paradigma teórico y que tiene que ver con las corrientes fenomenológicas y nos permite entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, tal como no los mencionó (Taylor & Bogdan, 1996): “el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (p. 16). Esta técnica también puede ser de importancia para el desarrollo y seguimiento de la investigación, ya que se da de manera directa con los actores y se puede recolectar una gran cantidad de información.

La observación participante

Esta técnica de investigación será utilizada en el trabajo, permitiéndonos la información necesaria para la investigación, además de que permite que el investigador se haga parte de la comunidad introduciéndose dentro del grupo de estudio, de esa forma llegan a ser parte de él,

donde se obtienen las experiencias vivencialmente, lo cual les permiten comprender la situación, experiencias y vivencias de la comunidad y sobre todo, es una técnica flexible, desde mi punto de vista muy práctica en la observación del contexto desde la perspectiva de la propia investigadora o investigador.

El investigador en esta técnica tiene un papel fundamental porque debe procurar estar alerta a los imprevistos que se presenten y no solamente eso, sino observar las múltiples formas en que se puede generar conocimiento al momento de la observación, ejemplo las conductas: “No verbal, espacial, extralingüística y lingüística. La conducta no verbal incluye expresiones faciales, la mirada y movimientos del cuerpo (manos, equilibrio postural)” (Bisquerra, 1989, p. 137). El investigador necesita tener muy en cuenta lo que le interesa de la comunidad a observar, de tal manera que le queden claras las conductas que a él le sean relevantes.

La observación participante se registra en el diario o cuaderno de campo, donde se van plasmando y describiendo las vivencias como interpretaciones, observaciones, reflexiones que el observador u observadora consideren interesantes en el momento.

Selección de informantes:

De acuerdo con la población que se seleccionó para esta investigación cualitativa, está constituida por ejecutantes y estudiantes de la música tradicional de la Región de Santiago Pinotepa Nacional, Oaxaca, para alcanzar los objetivos de esta investigación se consideraron los siguientes criterios:

- Tener una trayectoria mínima de 5 años.
- Utilizar la música tradicional de Santiago Pinotepa Nacional como herramienta para la enseñanza de la educación musical.

- Se delimitó a la duración de 5 años, considerando que el docente tiene que tener una trayectoria que le permita forjar su práctica docente.

Respecto a los estudiantes se considerarán los siguientes criterios:

- Ser estudiantes regulares de los maestros que importan la música tradicional de Santiago Pinotepa Nacional.
- Ser ejecutantes activos de la música tradicional de Santiago Pinotepa Nacional.

Reflexiones finales

Santiago Pinotepa Nacional se caracteriza por su riqueza y valores culturales, en especial sus raíces musicales. Además, cuenta con variadas regiones, aspecto peculiar que se destaca de las demás zonas de Oaxaca. Por mencionar algunas, cuenta con población afrodescendiente o negra como ellos se denominan, mixteca e indígena, esto en definitiva le da realce a la comunidad Pinotepense. La riqueza es tan pintoresca que se enmarca en las bandas tocando en las festividades de mayordomía, bautizos, celebraciones patronales y entre otras celebridades, esto goza de un profundo sentimiento.

Desde que pisé las tierras Pinotepenses pude sentir la alegría y calidez con la que se transmite su música. Se percibe en su semblante y en la mirada de cada uno de los músicos y compositores que interpretan su calidad y sentimiento de recelo por su música, afortunadamente esta música no se ha perdido del todo, sin embargo, solo un determinado porcentaje de la población la conserva vigente. Con mucho entusiasmo y gratitud me abrieron las puertas de su hogar para mostrarme su manera de vivir a través de su música y experiencias docentes. En ellos existe la ilusión de que cada sonido de su música permanezca en la mente y el corazón de la

población venidera. Ya que es un legado cultural muy especial para ellos, es una manera de recordar sus raíces con mucho amor y seguir las tradiciones de sus ancestros.

Quisiera mencionar antes de continuar que la música tradicional (la chilena) de la comunidad Pinotepense y como ya se ha mencionado en la investigación, es un elemento identitario de esta región, más allá de decir que la chilena es un género proveniente de la república de Chile y que fue traída a México, ya se volvió parte de esta comunidad. Sin embargo, también me encontré con una diversidad de elementos musicales los cuales se pueden etiquetar con el mismo valor, aún que sin tanta proyección. Muchos son los elementos a rescatar, pero sin dudar, se puede decir que la chilena es el elemento más significativo de la región de Santiago Pinotepa lo que hizo tan valioso el abordar esta música del pueblo indígena y mixteco.

Comprendí también que la música y los géneros tradicional de Santiago Pinotepa nacional son un reflejo de dos manifestaciones y a su vez éstas son el reflejan directo de la cultura simbólica, es por medio de las chilenas que se puede comunicarse con las personas, transmitir sentimientos y emociones, una comunicación que se da a través del lenguaje corporal por medio del baile y oral por medio de los versos. Es por ello que la expresión se redefine a tal grado que cobra sentido al contar historias amor, en palabras de un entrevistado, nos relatan: “en una ocasión fuimos a una tocada, e interpretamos una chilena llamada el tamarindo, la historia relata una historia de amor de dos jóvenes que se conocieron debajo de ese tamarindo, cuando terminamos de tocarla un joven se soltó a llorar , se me acerco y me dijo: “es que esa chilena que ustedes están tocando describe la historia de amor de mis padres, producto de ese amor nací yo...”. Esta es la expresión más íntima entre el ser humano y su cultura, el hecho dónde convergen la identidad de una comunidad, sus manifestaciones artísticas, sus alegrías y sus tristezas o quizás deba decir su cultura.

Durante el desarrollo de las entrevistas y el contacto que tuve con los músicos y compositores de la región, me encontré con nuevos conocimientos primordiales que solamente permanecen en las mentes de las personas, por ejemplo, ese sentimiento de pasión que transmiten al momento de ejecutar, en donde no solo las tocan y bailan para una presentación, sino son un medio de agradecimiento a la vida, hacia sus compañeros ejecutantes y en algunas celebraciones son una plegaria a sus dioses.

Finalmente puedo decir que el material audiovisual y edición de partituras significa saldar una deuda y un compromiso muy significativo con la comunidad Pinotepense, en devolverle a esta hermosa comunidad parte de sus riquezas musicales, que me ofreció con todo su cariño, por medio de una página Web de acceso libre de las piezas musicales que recaudé durante este proceso de trabajo de campo. Finalmente resta decir que el material audiovisual es el fruto de los habitantes de la comunidad Pinotepense. En donde se encuentran sus valiosas aportaciones, conocimientos y experiencias que conservan en sus mentes y en sus corazones.

Referencias

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa, guía práctica* (Ceac). Cea.
- Castro, Y., & Cordero, G. (2014). *Montaje de sones y chilenas de Pinotepa Nacional, para adolescentes del Centro de Desarrollo Comunitario La Cuesta, en la zona marginada de la delegación Álvaro Obregón*. ENDNGC/INBA/CONACULTA.
- Davis, R. A. (2009). Educación musical e identidad cultural. En *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 71-84). Morata.

De la Garza, M. L. (2013). *La música como diálogo intercultural*. Actas del Primer Encuentro de Etnomusicología.

Gómez, G. (2015). Coplas de la tierra en la chilena, lírica tradicional de la Mixteca. *Boletín De Literatura Oral*, 5, 103–116. Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/blo/article/view/2271>

Gordon, E. E. (2011). *Roots of Music Learning Theory and Audiation*. GIA Publications

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Educatio*. <https://www.routledge.com/How-Popular-Musicians-Learn-A-Way-Ahead-for-Music-Education/Green/p/book/9780754632269>

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección IDER.

Gutiérrez, L. (2017). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: Proyección y reflexiones. *PARADIGMA*, 14(1y2), 7-25.

Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular. (2017). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057_spa

Muratalla, B. (2004). *La chilena de la Costa Chica como representación simbólica de procesos sociales*. UNAM.

Paulino, B. P. (2020). Formación de subculturas y grupos sociales relacionados a la identificación y nostalgia mediante el estilo de música “Vaporwave”, creada a través de

internet. *Universidad San Ignacio de Loyola*.

<http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/11197>

Schön, D. A. (2010). *La formación de profesionales reflexivos :. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1. ed., 4. impr). Paidós.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, 334, 165-176.

Stewart, A. (2013). La chilena Mexicana es peruana: multiculturalism, regionalism, and transnational musical currents in the Hispanic Pacific. *Latin American Music Review*, 34(1), 71-110.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

Tolentino, F. A. E. (2011). La chilena de Santiago Pinotepa Nacional, Oaxaca: De los orígenes a la identidad étnica. *Antropología. Revista interdisciplinaria del INAH*, 0(91), 168-176.



CAPÍTULO 2.

**Experiencias e investigaciones
Pedagogía de las Artes.**

en torno a la

DANZA

Respirar, jugar y bailar. Una reflexión acerca de los aportes del yoga infantil a las clases de expresión corporal y danza en niños y niñas del proyecto idoukids¹

Magaly Llumipanta Vaca

Investigadora independiente.
mcllumipanta@gmail.com. Egresada de la maestría de Danza movimiento terapia, Universidad del Arte, Buenos Aires-Argentina

Resumen

La presente investigación se enfoca en los aportes que el yoga infantil realiza a las sesiones de danza y expresión corporal en niños y niñas de 4 a 6 años, permitiendo comprender que dentro de la pedagogía de la danza para las infancias el ballet no es el único enfoque posible, sino que la danza puede nutrirse de técnicas corporales que permiten una experiencia en el desarrollo del cuerpo, el movimiento, la creatividad y las emociones. En la presente investigación se está desarrollando la matriz de datos estadísticos.

Introducción.

Hace 6 años he dedicado mi trabajo a la población infantil a través del proyecto idoukids y en otros ámbitos educativos. Idoukids es un proyecto que nace en el 2016 en Quito y centra su acción en el desarrollo de la creatividad y el bienestar integral a través de la expresión corporal y danza; profundiza en la propuesta de la danza movimiento terapia como una disciplina para

¹ La siguiente investigación sigue en proceso. Inicio en julio 2021. Investigación sin financiamiento.

abordar los temas emocionales para el acompañamiento de cada niño y niña, la disciplina positiva en el aula que promueve pautas de convivencia fundamentadas en la cooperación y el respeto para el desarrollo de las clases.

Como docente de expresión corporal y danza terapeuta he podido palpar de cerca la importancia que tiene la enseñanza de la danza y la expresión corporal ya que permite que niños y niñas desarrollen habilidades creativas, emocionales y corporales.

Durante los años 2020 y el 2021 el proyecto ha implementado el yoga infantil como una disciplina importante para reforzar la idea de bienestar y salud integral. También como una herramienta eficiente para la enseñanza de posturas corporales y el cuidado de la imagen corporal, en conexión con la respiración, la espiritualidad y la creatividad a través del cuento y el juego. Por lo tanto, el presente análisis se centra en estos aspectos.

Al proyecto asisten niños y niñas desde los 4 hasta los 12 años, algunos han sido diagnosticados con estrés, depresión y ansiedad, por sus sicoterapeutas.

La pandemia de Covid 19 estaría generando en los hogares dificultades debido al confinamiento, la pérdida de socialización por el cierre de las escuelas, se hicieron presentes escenarios de violencia intrafamiliar, problemas económicos, enfermedades y muertes de familiares.

Frente a estos hechos se busca implementar propuestas y estrategias que aporten en el derecho a la salud física y emocional de las infancias.

Una propuesta para afrontar la depresión, la ansiedad y el estrés infantil es el yoga infantil que es una técnica corporal y una disciplina que puede aportar para fomentar la salud integral en las infancias. Promueve la práctica de posturas eficientes o *asanas* para la salud

postural, se enfoca sobre la importancia de la respiración o *pranayamas*, la espiritualidad o *mudras* y toma una perspectiva de juego para su enseñanza.

El término infancias engloba la palabra diversidad, pero es importante mencionar aspectos en común que tienen niños y niñas y que tiene que ver con los derechos. Los niños y niñas tienen derecho a una salud integral, a la educación y al juego. Aunque para muchos sectores de la población infantil estos derechos son una meta pendiente que tenemos como sociedad, es importante contribuir para que esto ocurra y sea posible para todos y todas. Para la presente reflexión se considera una especificidad al momento de abordar las infancias ya que tal como se ha mencionado en sí mismas son diversas. La edad, el contexto cultural, el país, la región, el sector urbano, el sector del campo y rural hacen que niños y niñas se reconozcan en su diversidad. Por ese motivo se tomará como muestra de reflexión al grupo de niños y niñas que asisten a clases de expresión corporal y danza en el proyecto idoukids localizado en la ciudad de Quito.

Antecedentes

Idoukids es un proyecto que nace en el 2016 en la ciudad de Quito - Ecuador, con la finalidad de promover infancias con salud y bienestar a través de la práctica de la expresión corporal y la danza movimiento terapia (DMT). La danza movimiento terapia para la infancia permite que los niños y niñas encuentren una posibilidad a través del cuerpo y el movimiento para expresar lo que piensan y sobretodo sienten.

Idoukids significa integración del cuerpo - mente y espíritu a través de la danza para la infancia. Ha realizado varios proyectos artísticos con la participación de una diversidad de niños y niñas desde los 3 hasta los 12 años en el teatro de la Alianza francesa (2019) y en la Sala

Mariana de Jesús de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (2019). De todas maneras, estas presentaciones artísticas han sido posibles gracias al proceso creativo que es uno de los pilares más importantes del proyecto. Este contempla el cuidado del tiempo que cada infante necesita para el aprendizaje, las iniciativas e ideas que traen para aportar a las sesiones ya sean verbales como corporales, el tema que quieren abordar o el tipo de música que eligen para bailar.

El rango de edad con el que se trabaja es de 4 a 6 años y de 7 a 12 años. El lema del proyecto es: amor, constancia, ternura, respeto. Tiene su base en una casa taller porque se considera que una casa es un ambiente cálido para el aprendizaje y desarrollo de las infancias. Durante la pandemia se han sostenido las sesiones en la modalidad virtual a través de la plataforma Zoom. En el proyecto se trabaja con las siguientes metodologías: la danza movimiento terapia (DMT), disciplina positiva en el aula, expresión corporal y danza. Actualmente se busca sostener la práctica del yoga infantil.

Durante los años 2020 y el 2021 algunos de los niños y niñas que asisten al proyecto han presentado síntomas de estrés, depresión y ansiedad. Por ese motivo se ha considerado pertinente implementar el yoga infantil para brindar un acompañamiento integral.

Gracias a la formación recibida en el curso de especialización de yoga infantil he buscado las herramientas que me permitan brindar sesiones de yoga en calidad de monitora. Esto ha permitido que niños y niñas conozcan sobre el yoga, se diviertan y aprendan a través de los diferentes cuentos y posturas corporales y sobre todo sientan mejoría a través de las técnicas de respiración de sus dolencias emocionales.

Desarrollo del tema

El aporte del yoga infantil a las clases de expresión corporal y danza del proyecto idoukids

A continuación, se exponen los tres aspectos por los que se considera que el yoga infantil contribuye a las sesiones de expresión corporal y danza:

- Imagen corporal y cuidado del cuerpo de las infancias.
- Las técnicas de respiración y la espiritualidad.
- La capacidad creativa para la promoción del cuento y el juego.

Imagen corporal y cuidado del cuerpo de las infancias.

La expresión corporal que se define como:

La máxima capacidad expresiva sin tener que alcanzar previamente una destreza (...) Es una disciplina que libera energías, orientándolas hacia la expresión del ser a través de la unión orgánica del movimiento, del uso de la voz y de sonidos percusivos. (Stokoe, 2001, p. 8)

Tal como señala Stokoe la expresión corporal se trata justamente de alcanzar la mayor expresividad a través del movimiento de todo el cuerpo. En ese sentido su didáctica se orienta a la exploración de todas las posibilidades que tiene el movimiento. Se centra en el desarrollo de ejercicios de locomoción, de movilización funcional, corporización de la música y de la palabra, la calidad de los movimientos y la creación dirigida a lo coreográfico y a la improvisación.

La expresión corporal y danza permite que la población infantil pueda explorar en las diferentes habilidades de movimiento para de esta manera conectar con una danza auténtica de

cada niño y niña. Tiene por lo tanto una metodología que engloba todos los aspectos creativos del ser humano. Stokoe (2001) señala que no se trata de promover niños y niñas únicamente virtuosos sino de potenciar su máximo nivel expresivo al danzar. Esto no quiere decir que la expresión corporal no cuente con una técnica exigente. La expresión corporal logra despertar el mayor potencial de movimiento y danza en cada persona que explora en esta disciplina. A continuación, se analiza la importancia del aporte de yoga infantil a las sesiones de expresión corporal y danza en lo que se refiere al aprendizaje de posturas corporales y la imagen corporal.

Para alcanzar eficiencia en la realización de formas corporales de la danza, el yoga infantil es una disciplina importante puesto que utiliza una técnica de base en cada postura o *asanas* cuya ejecución requiere de atención plena y de práctica de la postura. Es en la repetición de las diferentes *asanas* que niños y niñas interiorizan y conforme la practican van dando lo mejor de sí mismos y sobre todo alcanzando elongación y potencia muscular.

Este aspecto es central ya que existen *asanas* tales como: la *asanas* del molino, la postura del arado o halasana, la postura de la vela o salamba sarvangasana, postura del puente o setuasana, postura de mariposa o baddha konasana, postura de gato – vaca o marjariasana, postura de la cobra o bhujangasana, etc que permiten trabajar sobre la flexibilidad de la columna, estiramientos, trampolines, fuerza abdominal de tal manera que no genera una lesión ya que al hacerlo desde el *jugar a yoga* se da tiempo para el desarrollo, la práctica y la repetición.

En las sesiones de idoukids he podido dar seguimiento a este aspecto, ya que al proponer la ejecución de posturas complejas y al hacerlo desde jugar a yoga, niños y niñas disfrutaban la experiencia y se asombran de sus logros de movimiento corporal. Hay varios docentes que han desarrollado el enfoque conocido como *yoga dance* que es la fusión entre la práctica del yoga con la fluidez que permite la danza. Es decir, se toma un conjunto de *asanas* para ir las tejiendo y

de esta manera armar una coreografía. De todas maneras, para el proyecto, más que generar un estilo como el yoga dance, se busca aprovechar al máximo la propuesta del yoga infantil.

Es pertinente destacar este aspecto ya que cuando se piensa en la enseñanza de la danza y la expresión corporal a niños y niñas muchas veces se considera que la técnica del ballet es primordial para el desarrollo de posturas y figuras de movimiento. En el proyecto se ha decidido tomar distancia de este enfoque tradicional.

Las razones por las que se ha elegido el yoga infantil se sustentan en que ofrece una perspectiva más respetuosa con la estructura biológica y anatómica de los niños y las niñas, toma en cuenta una pedagogía de enseñanza sustentada en el juego. Además, que no construye imágenes estereotipadas sobre el movimiento y el cuerpo ya que para la ejecución de cada *asana* se toman como referencia los cuentos y hace un énfasis en la respiración. Estos aspectos son muy importantes pues desde edades tempranas construimos una imagen corporal.

El ballet, en su forma más tradicional, construye imágenes de referencia corporal que se anclan en estereotipos estéticos y que no se basan en la autenticidad de las infancias. El yoga infantil por su parte, usa imágenes más conectadas con el mundo real y con las experiencias propias de la infancia, como la observación que hacen los niños del mundo que les rodea, por ejemplo, de los animales. En la expresión corporal también se aprovecha esta observación para desarrollar movimientos corporales como desplazamientos, saltos y estiramientos.

La imagen corporal se construye a partir de la experiencia que tenemos con el mundo, de las sensaciones que captamos a través de nuestros sentidos y de las relaciones que establecemos con otros. La mirada de otra persona siempre es determinante para construir nuestra imagen corporal. Por lo tanto, cuando se piensa en el cuerpo de las infancias merece especial cuidado

pues aquello que niños y niñas reciben del exterior puede ser determinante en su desarrollo, y en la construcción de su imagen corporal, siendo incluso más importante que su propia experiencia. El cuerpo entonces nos otorga una relación con el mundo y esté con nosotros.

La imagen corporal es un concepto complejo que sobre todo se analiza en psicología para justamente abordar los casos de bulimia, anorexia, obesidad y como ya es conocido la hipersexualización de la infancia. Para autores como Baile José Ignacio, el concepto de imagen corporal es multifacético y señala algunos aspectos que la definen:

La imagen corporal esta socialmente determinada. Desde que se nace existen influencias sociales que matizan la autopercepción del cuerpo. La imagen corporal no es fija o estática, más bien es un constructo dinámico, que varía a lo largo de la vida en función de las propias experiencias, de las influencias sociales, etc. La imagen corporal influye en el procesamiento de información, la forma de percibir el mundo está influenciada por la forma en que sentimos y pensamos sobre nuestro cuerpo. (Baile, 2003)

Por lo tanto, al implementar el aprendizaje de posturas corporales a través del yoga infantil se puede tener más cuidado y atención sobre la imagen corporal que niños y niñas construyen y perciben de sí mismos. Este aspecto es importante porque determina una relación con su cuerpo. El cuerpo en las infancias es muy importante pues brinda experiencias diversas que va de lo motor a lo sensible, de lo imaginativo a lo creativo, de lo propio y de la mirada de sus cuidadores o de sus pares. De todas maneras, cuando se señala sobre cuerpo, está dada dentro de una perspectiva integral o corporalidad que no concibe una separación o dicotomía cuerpo y mente.

Merleau-Ponty critica la separación cuerpo-mente, legado del pensamiento cartesiano. Para él, la relación entre la persona y el cuerpo no es nunca como la relación entre una persona y su entorno, pues no podemos pensar nuestros dedos como versiones humanas de instrumentos técnicos como tijeras o cuchillos. La relación con nuestro cuerpo es siempre interna y directa. De ahí que rescatará como valor primordial *la percepción*, que define la existencia y la sociabilidad. Por ello, la percepción es una experiencia corporal básica, donde el cuerpo no es un objeto sino un *sujeto*.

En la experiencia de la percepción, sujeto y objeto no están escindidos, sino que constituyen potencias en una relación de co-implicación. Este aspecto permite pensar que cuando nace un bebé, este antes de pensar, siente y es ese sentir lo que se constituye en su primera información y conocimiento que tiene del mundo. Sería su primer encuentro con el mundo. La percepción entonces es una experiencia y esto puede ser una base fundamental para conocer el mundo. (Merleau-Ponty, 1993, p. 164)

Para Merleau-Ponty, la descripción fenomenológica, es el intento de recuperar o captar esta experiencia primaria, previa al pensar que tenemos en el mundo. Dicha experiencia es posible o se construye a través del cuerpo propio. Es por eso que, al mediar todas nuestras relaciones con el mundo, el cuerpo no podría reducirse a un mero objeto o a algo que solo estaría en el espacio y el tiempo, sino que sería el mundo mismo en quienes lo habitan. En consecuencia, nuestra relación práctica con el mundo no se da en términos de un “yo pienso sino en un yo puedo” (Merleau-Ponty, 1993, p. 164).

La percepción no hace alusión solo a un proceso del organismo. Raquel Guido (2012) señala que la percepción no es la mera captación de estímulos y envíos de impulsos al sistema nervioso central e impulsos enviados desde ese al sistema efector (músculos). Este es apenas el

ciclo neurofisiológico de un proceso mucho más complejo que implica la percepción. Es decir que no implica solo al organismo, sino al cuerpo considerado realidad biológica atravesada por un doble imaginario: individual y social (Guido, 2012).

En consecuencia, el conocimiento puede construirse desde la experiencia y no partir desde el pensamiento racional, deviniendo de la base simbólica del cuerpo, de la percepción, de las emociones puesto que la mente está en el cuerpo, funcionando de manera integrada y no como una extensión separada.

Así, este enfoque permite comprender que la experiencia surgida desde el propio cuerpo o que se adquiere de él constituye una forma de conocer el mundo y apropiarse de él. Por lo tanto, es importante que se tenga especial atención y cuidado al momento de pensar en el cuerpo de las infancias y es importante proporcionar experiencias positivas para que se produzca una construcción de imagen corporal y percepción saludable para el niño y la niña.

Las diferentes *asanas* o posturas corporales que propone el yoga infantil permiten que los niños y niñas tengan una experiencia con su cuerpo y exploren en el movimiento que realizan de manera más libre, expresiva y con una estructura eficiente que no genera lesiones ni traumas emocionales. De esta manera una posición estructurada que viene de la danza y expresión corporal como pararse en punta de dedos de los pies –relevé-, aperturas de segunda posición, o realizar posiciones de mayor exigencia y técnica, con el yoga infantil pueden lograrse con mayor eficiencia por las razones ya expuestas y las que se señalan a continuación: niños y niñas están jugando, están explorando el movimiento sin pretensiones de logros sino desde el disfrute del proceso, logran eficiencia en las posturas o *asanas* porque están conectados con la respiración y centran su experiencia en sí mismos. No necesitan del espejo ni de la barra de ballet para trabajar

de forma más precisa y auténtica con sus movimientos y como ya se ha mencionado no genera imágenes estereotipadas sobre el movimiento y el cuerpo.

En ese sentido, se toma distancia de la enseñanza tradicional de la danza que se ha sostenido en la práctica del ballet y que ha generado muchas dificultades en infancias porque las posiciones posturales de movimiento que propone esta técnica, transgrede en cierta medida la espontaneidad y autenticidad de movimiento que tienen niños y niñas. Sobre todo, para los niños y niñas de 0 a 5 años. Stokoe señala que “el recién nacido, quien transforma su postura fetal por medio de pequeños movimientos rítmicos de brazos y piernas ejecuta estos movimientos como impulsos instintivos para sobrevivir pues facilitan la respiración, y la circulación de la sangre” (Stokoe, 2001). Así mismo considera que el movimiento sigue “siendo un medio de crecimiento durante toda su infancia y es fácil apreciar el enorme placer que el niño experimenta mientras pone en actividad su pequeño cuerpo y lo prepara para el gran momento en que puede desplazarse, gatear, caminar y correr”.

En ese sentido, el disfrute y placer de la capacidad motora de los niños y niñas es un aspecto que es importante preservar, y por lo tanto el aprendizaje va según las necesidades y características propias de cada infante.

Cabe destacar que el aporte que el yoga infantil le proporciona a la danza va en doble sentido ya que la danza también le aporta al yoga infantil, como por ejemplo en las danzas que acompañan a algunos mantras de kundalini yoga. Prabhunam (Prabhunam, 2020) señala que en su experiencia las danzas circulares y los mantras musicalizados han sido motivantes para niños y niñas y se ha convertido en una herramienta que aporta en las sesiones de yoga infantil.

El Kundalini yoga es una disciplina a través de la que se logra sostener la unificación de estas tres dimensiones del ser humano, constituyendo una técnica en la que a través de los movimientos y posturas físicas (asanas); ejercicios respiratorios (pranayamas); posiciones y movimientos de las manos (mudras) y sonidos (mantras), se trabaja sobre todas las dimensiones de la persona, permitiéndole llegar a vivir como seres íntegros, o sea, más conscientes (Prabhunam, 2020).

En este sentido, el aporte de yoga infantil complementa los objetivos que el proyecto idoukids busca promover, en cuanto a la salud físico y emocional en la infancia de manera integral.

Cabe señalar que durante las sesiones cada exploración tiene un encuadre específico. Es decir, se aclara a los niños y niñas cuando jugaremos a yoga y cuando se realizará la sesión de expresión corporal y danza. Este aspecto es muy importante para no generar confusiones a los participantes.

En el proyecto se dictan clases 2 veces por semana en horarios extracurriculares, son 8 sesiones al mes y se ha establecido que una vez al mes se incorpora la sesión de yoga infantil. Durante la pandemia las clases de idoukids pasaron a la modalidad virtual con un grupo de 4 niños por sesión de Zoom para de esta manera cumplir con la importancia de brindar un acompañamiento personalizado.

Este fue un desafío muy importante, ya que apenas se estaban implementando sesiones de yoga infantil en la modalidad presencial aconteció el confinamiento lo que provocó adaptar toda la metodología de enseñanza al formato virtual. Se consideró que era oportuno sostener la

propuesta a pesar de lo virtual dado que los niños y niñas presentaban síntomas de estrés, de depresión y ansiedad.

Si bien el camino del yoga implica un largo recorrido de práctica y de formación se tomaron los aprendizajes recibidos en la formación de especialización de yoga infantil para aplicar la propuesta en calidad de monitora.

Ser monitora de yoga infantil me ha permitido proponer a niños y niñas un acercamiento a su cuerpo en su dimensión espiritual y física. De todas maneras, ha sido importante para la implementación de yoga infantil también sostener mi propia práctica de la disciplina. Durante la pandemia a través de videos y enlaces de YouTube proporcionados por Siri Prem.

En párrafos anteriores se ha señalado la importancia del yoga infantil como una disciplina que aporta, entre otras cosas, un cuidado y atención a la respiración y las *asanas* o posturas corporales. Estos dos aspectos son de relevancia para el proyecto ya que permite que niños y niñas desde edades tempranas tengan información del cuidado de su cuerpo, de cómo a través de la respiración pueden sentir un poco de calma frente a las problemáticas que transitan.

La práctica del yoga infantil, es una apuesta que adquiere cada vez mayor sentido ya que en la infancia permite:

Promover hábitos respiratorios saludables, promover hábitos posturales saludables, fomenta la atención y la concentración, promueve interacciones positivas con otros niños, niñas y sus adultos, fomenta la autorregulación del estrés, fomenta la creatividad, fomenta el goce vivencial, promueve conductas de autorregulación, promueve la expresión saludable de sentimientos y emociones. fomenta la autonomía y el liderazgo positivo de niños y niñas, fomenta una autoestima saludable, promueve conductas

resilientes y fundamentalmente les permite conectar con su cuerpo y su movimiento.

(Prabhunam, 2020, p. xx)

Las técnicas de respiración

Como ya se ha mencionado, uno de los aportes que el yoga infantil le hace al proyecto idoukids es de las *asanas* o posturas corporales y el énfasis que se realiza en la respiración o *pranayamas* como un principio para dar inicio al movimiento corporal. La respiración es una acción del cuerpo que cuando se realiza de manera consciente logra profundizar en aspectos emocionales inclusive con la misma intensidad que en los anatómicos y físicos. Para Alexander Lowen (2011) la respiración en las personas se marca con naturalidad como ocurre en los animales, si tuviéramos consciencia de esta naturalidad nuestro nivel de energía sería elevado y rara vez padeceríamos cansancio crónico o depresión. Señala que lastimosamente no tenemos esta consciencia y operamos más de forma mecánica y superficial. De ahí que señala aquella frase recurrente que solemos expresar en situaciones de estrés y tensión: *no tienen tiempo ni para respirar*. Está vorágine con la que habitamos el mundo es justamente uno de los aspectos que no se toman en cuenta en los procesos educativos dirigidos a las infancias, y por el contrario se hace énfasis en que el estrés y la falta de tiempo, es lo natural. Por citar un ejemplo: en el curriculum educativo ecuatoriano no consta una materia que permita este tiempo de relajación. Si bien existe una materia “educación artística y cultural” (www.educacion.gob.ec, 2021), no está diseñada para implementar prácticas como el yoga en el aula, sino que depende del educador o docente que está a cargo del grupo. Por lo tanto, muchos niños y niñas están sometidos al cumplimiento de deberes y pocas veces se les motiva a un tiempo de pausa y de relajación.

La respiración en kundalini yoga se sostiene en las enseñanzas de Yogi Bhajan quien distingue ejercicios de respiración, que va de la respiración de fuego o umbilical, la respiración

por la fosa nasal derecha, bloqueando el orificio nasal izquierdo, la de inhalación y exhalación por nariz, en otra, inhalación por nariz y exhalación por boca, inhalación de una fosa de la nariz y el dedo índice cubre la fosa nasal opuesta.

La respiración es muy importante porque es la fuente de vida, cuando esta cesa acontece la muerte. Lowen señala que la respiración está directamente conectada con el estado de excitación del cuerpo. Describe que cuando estamos relajados y quietos nuestra respiración es lenta y fácil. En un estado de fuerte emoción, la respiración se torna más rápida e intensa. Frente al miedo señala que aspiramos bruscamente y retenemos el aliento. Estos aspectos que Lowen describe nos permite comprender la importancia de la respiración y cómo a través de la misma podemos alcanzar un estado de relajación. Por lo general, los niños y niñas tienden a respirar de forma natural siempre y cuando no se encuentren expuestos a situaciones que les genere vulnerabilidad, irritación y miedo. En el caso de los niños y niñas que sufren de ansiedad es notable el cambio en su respiración ya que frente a distintas situaciones que les genera ansiedad, tienden a inhalar y exhalar de forma contenida. En ese sentido, el yoga infantil es una disciplina que al profundizar en este aspecto abre paso a la comprensión para que niños y niñas conozcan sobre su manera de respirar y su importancia para modificar desde la misma a estados de calma o lo que necesitan para sentir bienestar.

Dentro de la práctica de yoga infantil hay una instancia muy importante que tiene que ver con el despertar de la espiritualidad, un aspecto de la vida del ser humano muy poco valorizada o confundida con la religión. Lowen señala que la espiritualidad proviene de percibir la unidad entre una fuerza superior a nosotros mismos y nosotros, ante lo cual debemos aceptar la espiritualidad en las personas y que esta se relaciona con la salud.

En las sesiones de yoga infantil los *mudras* de oración son importantes. El *adi mantra Ong Namó Guru Dev Namó* (Es un llamado a la sabiduría divina. Es la energía creativa del infinito en manifestación y actividad, implica humildad).

La repetición del *adi mantra* que se realiza al inicio de la sesión conecta a niños y niñas al estado natural y conectado con el universo. Según Yogi Bajan, “los niños son seres muy sensibles, personas completas con antenas de alta potencia que registran cada vibración a su alrededor, total y profundamente”.

Esto da cuenta de la conexión profunda que tienen los niños y niñas con el universo y la vida. Es importante señalar que el despertar a la espiritualidad es importante pues la infancia hoy se ve expuesta a mucha información que limita esos canales de alta potencia. Tal es el caso de niños y niñas víctimas de violencia, abuso y maltrato físico. Pero también se da en la población infantil que está expuesta al uso excesivo de dispositivos electrónicos tales como consolas de videojuegos, tabletas o iPad.

La capacidad creativa para la promoción del cuento y el juego.

Otro aporte que trae el yoga infantil es que centra la pedagogía de enseñanza a partir del recurso del cuento y del juego. Los cuentos tal como señala Jorge Bucay han existido desde hace mucho tiempo atrás y se han transmitido de manera oral. Se considera que muchos traen consigo enseñanzas, reflexiones, moralejas y aprendizajes diversos. Tal como señala el autor, un cuento desde un inicio convocó un momento comunitario, colectivo que congregaba a todas las edades alrededor del fuego. Bucay señala que “la transmisión de un cuento de boca en boca tenía la virtud de permitir que el narrador modificara el cuento en cada oportunidad para adaptarlo así a la realidad del momento y la necesidad del auditorio. En ese sentido, los docentes y facilitadores

de yoga infantil tenemos la capacidad de crear cuentos y colocarlos al servicio del objetivo que se busca: potenciar la capacidad creativa e imaginativa de niños y niñas, abrir un espacio para la reflexión y hacer del cuento un puente que conecte el mundo de la imaginación con el movimiento corporal.

Así mismo Bucay señala que la mayoría de psicólogos de niños coinciden en que la mayoría de cuentos ayudan al proceso de maduración de los pequeños al permitirles armarse de una representación interna del conflicto planteado en la historia y reproducir en ella el conflicto interno, sin provocar el dolor correspondiente y sin impedir que el niño interactúe con esta situación.

Los cuentos llegan a nuestra vida para que logremos observar algún hecho desde otro punto de vista, nos permiten desarrollar nuestra imaginación y nos permiten el obtener algún conocimiento desde nuestro ser interior, espiritual y emocional (Bucay, 2020).

Como anexo al presente trabajo se incorpora un cuento creado para los niños y niñas. Se titula un cuento para Tango. Este es un ejercicio creativo muy importante ya que me ha permitido conectarme con la posibilidad del juego. De esta manera jugar, no es un patrimonio exclusivo de las infancias, sino que en nuestra vida adulta es importante ejercer el juego como una puerta para el aprendizaje, la enseñanza, y el cuidado de la *niña interior*. El cuento está en proceso de construcción, edición y adaptación al movimiento corporal. Lo escribí porque me era importante poner en palabras la propia experiencia de las circunstancias transitadas y como un ejercicio creativo proveniente de mi propia práctica con el kundalini yoga. Aún no ha sido leído a los niños y niñas.

Tal como señala Nachmatovich el juego, es el punto de partida de donde el arte surge, los elementos que utilizara el artista para aplicar su conocimiento y técnica (Stephen, 1991).

El juego está entendido como un derecho ya que es la vía para el desarrollo de un sinnúmero de aprendizajes y experiencias. Señala que el juego esta dentro de un contexto y va a depender no solo lo que hacemos sino también la forma en la cual lo realizamos, el juego nos permite vivenciar diferentes emociones y actitudes, y mediante el nos relacionamos intra e interpersonalmente con otras personas, animales y cosas, con el juego nos liberamos de restricciones que podríamos presentar (Stephen, 1991).

En la enseñanza de la expresión corporal el juego es importante para despertar y motivar la motricidad fina y gruesa en la infancia, la creatividad y el movimiento corporal, y nos permite adentrarnos al universo con el que las infancias aprenden del mundo. Las rondas infantiles los cantos, la corporización de la palabra surge como un juego sin límites y niños y niñas lo asumen sin dificultad y lo disfrutan.

Tal como señala Prabhunam en su manual de especialización de yoga infantil:

El juego contribuye. En el caso de niños y niñas de 1 a 6 años dicho juego está inmerso en un mundo de magia y de fantasía. A partir de los 7 años el juego estará centrado en el logro de metas personales y grupales. Surge el placer por los juegos de competencias en donde los niños prueban sus habilidades (Prabhunam, 2020).

Hasta el momento se ha descrito los aspectos por los cuáles se considera que el yoga infantil es una disciplina importante para potenciar y motivar la práctica de *asanas* y posturas, respiración, despertar a lo espiritual y sobretodo porque su metodología le otorga un lugar al juego, a los sonidos, y los cuentos.

A continuación, se citan los testimonios en palabras de los niños y niñas acerca de sus experiencias y aprendizajes.

Testimonios de niños y niñas de idoukids acerca de sus sesiones de yoga infantil.

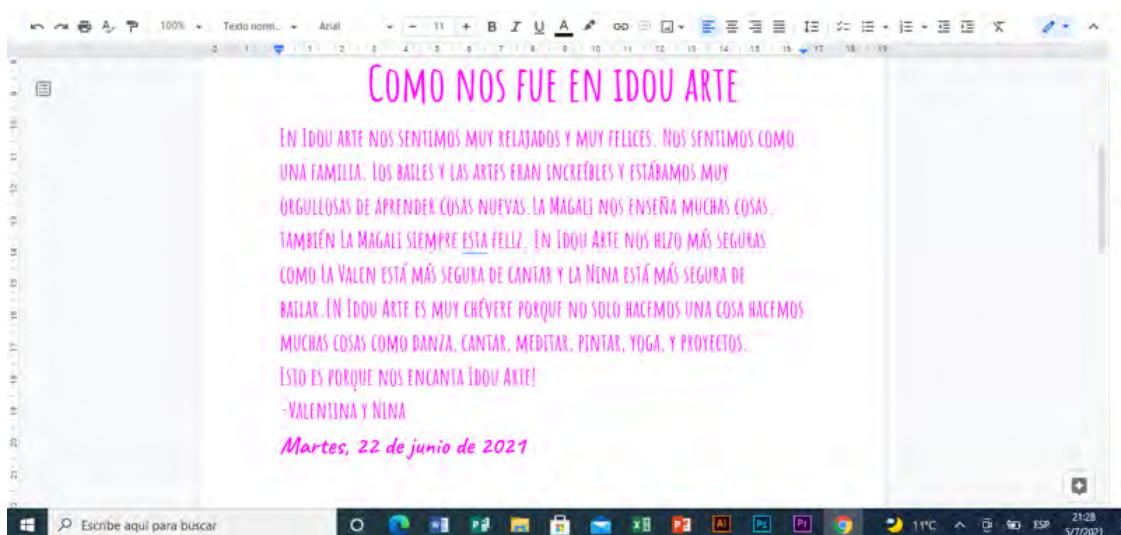
Juan, como se le llamará de manera ficticia señala lo siguiente:

“Cuando entré a idoukids pensé que no iba a mejorar mi ansiedad, pero ahora estoy mejor y me gusta. Lo que hago en idou me gusta, algunas veces pintar, otras veces me gusta bailar y otras veces hacer manualidades. Hago cosas divertidas y aprendí que puedo hacer mi ansiedad en arte y en bailar. Me ayuda a divertirme mucho y tranquilizarme mucho” Juan, 10 años.

“Aprendí la calma y la paciencia, a jugar a yoga cuando estoy enojada, cuando yo me siento triste digo a alguien y me ayudan y me quieren. Cuando dibujo digo lo que siento, y como agüita estoy en calma y felicidad. Me gusta aprender yoga con cuentos”.

María, 7 años.

Figura 1.



Estos son algunos de los testimonios de niños y niñas que asisten al proyecto y quienes han tenido una experiencia con las sesiones de yoga infantil. Durante la pandemia jugar a yoga les sostuvo y por propia iniciativa solicitaban de forma regular mantener su práctica. Han transitado por pérdida de familiares, dificultades económicas en su hogar y enfermedades y se han mantenido en sus sesiones de manera regular, encontrando un momento para sentirse mejor. En ese sentido, se ha brindado un acompañamiento, una personalización de la metodología y se ha implementado la sesión de yoga infantil.

Como docente de niños y niñas por más de 7 años he podido adentrarme en su universo y comprender las diferentes etapas, y la diversidad de la infancia. A través del proyecto he procurado implementar nuevos aprendizajes y conocimientos para brindar propuestas integrales. Además, he procurado profesionalizarme en distintas ramas de la pedagogía y la psicología para las infancias.

Estos testimonios son muy alentadores ya que es una experiencia que nos ha brindado mutuos aprendizajes y que en más de una ocasión nos sirvieron para sentirnos sostenidos. Por mi parte, disfruto mucho de jugar y crear cuentos para motivar su experiencia y sus testimonios me dan cuenta de cuanto valoran sus clases ya que perciben mejoría.

Conclusiones generales.

Durante la realización del presente trabajo he podido darme un tiempo para reflexionar y analizar mi gestión como docente de danza y expresión corporal al incorporar diversas herramientas para alcanzar los objetivos centrales del proyecto. Por otro lado, en distintas etapas del proyecto abro el espacio para que niños y niñas evalúen y reflexionen sobre su experiencia.

Si bien no tengo todavía la formación y certificación de yoga, sigo en mi búsqueda como practicante y he procurado poner mucha atención para no generar confusiones a los niños y niñas con quienes he interactuado y a quienes he brindado mis aprendizajes de yoga infantil. Considero que el desafío es enorme y al mismo tiempo es importante brindar recursos para potenciar la salud integral de las infancias, porque es su derecho, pero sobretodo porque quizás aún estamos a tiempo de una verdadera conciencia. Mi padre en estos días me decía lo siguiente: “procura dejar el mundo mucho mejor de lo que yo pude hacerlo, supera las expectativas propias y aporta con pequeñas semillas”. Es muy posible que esta reflexión suene aún a ilusión, utopía, ideología o discurso armado, pero creo que es importante anclarnos en los sueños, retomar los cuentos, volver a las danzas naturales y espontáneas, aquellas danzas que ocurren por el mero gusto del encuentro con los demás y por el movimiento del propio cuerpo y de volver a respirar de manera natural y saludable.

Referencias

Baile, A. J. (2003). Qué es la imagen corporal. *Revista de Humanidades Cuadernos del Marqués de San Adrián*, 53 -70.

Bucay, J. (2020). Cuentos clásicos para conocerte mejor. Nomos S. A.

Guido, R. (2012). De la percepción del propio cuerpo al despliegue imaginario en la creación de danzas espontáneas. Obtenido de *Red de Antropología de y desde Los Cuerpos*: http://red.antropologiadelcuerpo.com/wp-content/uploads/GT12_GuidoRaquel.pdf

Lowen, A. (2011). *La espiritualidad del cuerpo*. Paidós.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta Agostini.

- Prabhunam, K. K. (2020). Curso de Especialización en Yoga Infantil. En K. K. Prabhunam, *Manual Curso Especialización Yoga Infantil*. Yoga Crecer.
- Stephen, N. (1991). *Free play. La improvisación en la vida y en el arte*. Planeta.
- Stokoe, P. (2001). *La Expresión corporal y el niño*. Morello S. A. Artes Gráficas.

Anexos

Un cuento para Tango

I

En un pueblito donde crecen hermosas flores y se preparan deliciosos bocadillos al horno, vivían una madre con su pequeño cachorro. No tenían casa ni hogar y deambulaban de un lado para otro. Buscaban comida por los matorrales, detrás de las ruedas de los coches de madera y entre las bolsas de basura.

Muchas veces, iban a buscar desechos de viandas en los hornos calientes y entre las gentes que pasaban con mucha indiferencia, y rara vez conseguían un poco de comida.

Una tarde llovió con mucha fuerza y, como ya era su costumbre, salieron a recorrer por las estrechas callecitas. Ese día el pequeño cachorro resbaló por una cuneta y se perdió. Aturdido y desolado, pidió ayuda a las palomas que sobrevolaban por el lugar. Ellas al verlo sintieron mucha compasión, lo tomaron y se lo llevaron entre sus patas. En su morada, le dieron un baño de agua caliente y pronto descubrieron que su pelaje era blanco como la nieve, sus orejas chiquitas y caídas hacia adelante, sus ojos de color negro y apenas tenía un diente. Las palomas, afligidas, pensaron en que no era muy fácil adoptarlo ya que su nido era muy pequeño. Así que se propusieron a buscarle un hogar.

II

Lejos del pueblito, un par de juguetonas e inquietas ardillas anhelaban unir a su hogar a un nuevo integrante. Ambas situaciones se dieron al mismo tiempo, las palomas habían

encontrado lo que las ardillas pedían con mucha fe. Como en la naturaleza todo está conectado entre sí, aconteció que unas diligentes abejas escucharon los pedidos de las pequeñas roedoras y llevaron el mensaje a las ardillas a través de las flores. Así fue como las palomas resolvieron enviar al pequeño perro con su nueva familia.

Las ardillas, al escuchar la noticia, quedaron muy contentas y agradecidas.

III

Cada mañana salía del pueblito el camión con frutas y verduras. Las palomas se dieron cuenta de que era una oportunidad para enviar al cachorro pues de esa manera llegaría pronto. Antes de subirse a la camioneta el cachorro intento despedirse de los otros animales, pero ellos al verlo no hablaron con amabilidad y murmuraron:

Eso que tiene en su cabeza, son los mordiscos de un animal más grande. dijo el pato.

No- ese es un defecto propio de una especie que ha nacido en la calle; es feo dijo el chancho.

El cachorro viajó en medio de piñas y manzanas, con dos cajas de cartón y regado de helado de fresa. Este hecho fue un accidente provocado por el descuido de la oruga, que conducía a gran velocidad. El pequeño animalito no entendía por qué los otros animales no eran amables y amigables. Se sintió triste y al mismo tiempo resignado, pues de todas maneras eso que decían quizás era verdad. Seguramente su aspecto era muy feo. Con ese desaliento emprendió su viaje.

IV

Luego de dos horas, el pequeño llegó a su nuevo hogar. Una de las ardillas le dio la bienvenida, abrió la puerta y le invitó a pasar. Él, con mucha timidez y miedo, avanzó despacito y se sentó en una esquina. Él sabía que eso que tenía en su cabeza sería un gran problema y que pronto lo rechazarían. Por su parte, las ardillas hicieron un gran alboroto de alegría.

Una noche, las ardillas conversaban y escribieron una larga lista de nombres. Era importante bautizar a su nuevo compañero y, cuando lograron ponerse de acuerdo, lo nombraron: Tango.

Los primeros días de Tango en su nueva casa fueron muy importantes. Cada mañana encontraba su plato de comida y agua, que disfrutaba en compañía de su nueva familia. Su pequeño tamaño le permitía explorar los rincones de la casa. Salía a la puerta y con gran curiosidad observaba todo. De esta manera fue como descubrió a las hormigas, y a las hojas de los árboles que caían al balcón. También descubrió el calor del sol, ya que al estar tan cerca del piso sentía cómo lentamente se calentaba. El mundo de Tango era de aprendizajes y de grandes interrogantes. El pequeño cachorro no comprendía por qué las ardillas no le miraban con recelo y menos con rechazo. Se había convencido de su fealdad y se pensaba chiquito e insignificante. Incapaz de recibir amor, afecto y atención.

Un día se detuvo a observarlas. Eran muy inquietas, iban de un lado al otro, ordenaban una y otra vez, y volvían a organizar. La una pegaba saltos, la otra corría por toda la casa. No paraban de moverse. Las ardillas eran muy rápidas y curiosas para un pequeñito que apenas tenía un mes y medio de vida.

“Qué raro mundo es este”, exclamó. Se dio cuenta de que las ardillas dentro de todo eran amables, amigables; además comían, bebían, dormían y despertaban juntas.

“Son un poco intensas y manejan un lenguaje un tanto extraño”, pensó Tango. Son muy curiosas, guardan en cajitas pequeñas raíces de plantas medicinales, hablan del amor, de la ternura, la paciencia y la alegría. Tango aprendió que el lenguaje del amor tenía que ver con las acciones más sencillas, con el trato, con el respeto y con la aceptación.

Así que en su primer ladrido y movimiento de cola les dijo: “Gracias por todo, gracias por enseñarme que el amor es una posibilidad a pesar de las circunstancias. Estoy feliz de ver que mi presencia las une y ya no importaron diferencias, sino que se unieron por el mismo fin que era el amor. Gracias por cuidarme, acompañarme y respetar mis deseos. También les digo que se cuiden la una a la otra. Todos muchas veces fallamos en nuestro camino, pero tener una mano que te levante y te acompañe hace que volvamos a encaminarnos para salir adelante”.

V

Una mañana, cuando las ardillas despertaron, vieron a Tango moverse de manera extraña. Sin mucho cuestionarse le dieron una sopa de verduras. Ellas sabían que una buena sopa caliente curaba todos los males y enfermedades.

De todas maneras, con el pasar de los días, el pequeño cachorro se sentía cada vez más enfermo. Dejó de comer y de beber. Las ardillas, preocupadas, salieron a buscar ayuda. Armaron una mochila y cuesta a hombros llevaron al pequeño a un veterinario, el médico especializado en la salud de animales.

Atravesaron calles y colinas para llegar, y resultó que era una veterinaria. Esta era una vieja y malhumorada comadreja que, al verlos grito de espanto y gritando cerró la puerta.

“No son bienvenidos en este lugar, ese perro trae en su cabeza un gran problema”. les dijo.

Tristes y asustadas, las ardillas salieron corriendo y llevaron al pequeño cachorro a otro lugar. Caminaron cuesta arriba y llegaron a la casa de un oso gruñón. El oso al verlos llegar dudó en recibirlos, pero luego de mirarlos de reojo una y otra vez, decidió atenderlos.

Las novatas ardillas pensaron que sería una buena idea para aliviar los dolores del pequeño, así que resolvieron dejarlo para que fuera atendido. El cachorro se quedó solo en la casa del oso, no entendía por qué las ardillas lo dejaban, pero, de todos modos, confiaba en sus decisiones.

Así pasaron dos noches. Allí estuvo rodeado de otros peludos como él que también se sentían enfermos. Fue entonces cuando conoció a su nueva amiga: una simpática perrita de ojos marrones.

Al tercer día regresaron las ardillas a buscar a Tango, pero se llevaron una ingrata sorpresa. Algo había cambiado en él. Su mirada ya no era feliz y entusiasta. Se veía muy aturdido y adolorido.

Volvieron los tres a casa, allí le ofrecieron postrecitos y se quedó dormido. Las ardillas, inquietas, notaron que algo no andaba bien y que quizás haberlo dejado solo no había sido buena idea. Así que convocaron a un conejo. Se rumoraba de su gran experiencia ya que él tenía mucho conocimiento de medicinas y remedios. Le contaron lo ocurrido y toda la tarde pasó preparándoles una receta. Se acercaron y se la ofrecieron, pero Tango ya no quiso comer.

Nuevamente, las ardillas salieron a buscar ayuda. Esta vez llevaron a Tango a la casa de un lobezno, que intento ayudarles pero que, al verlos, dijo: “Este perrito lo que tiene es el mal de

los mimados. Todos los cachorros hacen lo mismo. No es importante, ya se le pasará con los días”.

Bastante inconformes y desalentados volvieron los tres, tanto el perrito como las ardillas no se sentían motivados con el comentario del lobezno. De todas maneras, en casa prepararon un banquete exquisito. Esta vez fue especial para Tango, había postres de todo tipo y una gran torta de arroz y zanahorias. Un verdadero manjar que los tres disfrutaron de un solo bocado.

Con algo de entusiasmo se fueron a dormir. Sin embargo, a la medianoche, las ardillas escucharon que Tango no podía respirar. Su pequeña nariz estaba tapada y su garganta sonaba ronca y seca.

De un solo salto, las ardillas se levantaron y llamaron a su gran amigo el búho.

Con un botiquín cargado de flores, olores y hierbas llegó el búho a la casa. De esta manera, Tango recibió un masaje, un poquito de polvos mágicos y canciones de cuna. Al terminar la sesión el pequeño cachorro salió renovado. Las ardillas, felices y gustosas, pensaron que el mal que acechaba había desaparecido.

VI

Con el pasar de los días, Tango volvió a enfermar. Esta vez no era su nariz, algo en su cuerpo le hacía temblar una y otra vez. Las ardillas pensaron que tenía frío y le trajeron abrigos y cobijas de todos los colores. Pero no paraba de temblar y cada vez se aceleraba su corazón. Un colibrí que visitaba la casa de las ardillas con frecuencia les contó de los milagros del agua. Les regaló una piscina pequeña para que el cachorro recibiera su primer baño de agua caliente. “El agua es milagrosa” podemos intentar cantó el dulce colibrí. Cuando Tango entró al agua sintió

gran alivio y felicidad. Era la primera vez que sentía como su cuerpo flotaba. Después de recibir su baño de agua caliente se fue dormir.

A la mañana siguiente, las ardillas se acercaron a la cama de Tango y notaron que seguía dormido, pero tenía mucha fiebre. Desesperadas y sollozantes, llamaron nuevamente al búho. Él se mostró preocupado y consideró que ya era oportuno llamar a dos grandes canguros, quienes preparaban remedios poderosos.

“Este es un mal de la especie” dijo Miguel, uno de ellos. “Lo que le ocurre a Tango es común en los cachorros cuando no reciben la suficiente leche de su madre y son abandonados en la calle. Tango tiene moquillo. Es urgente llevarlo al hospital. Cuando lleguen pregunten por mi amigo Arturo. Él estará dispuesto a ayudarlos”.

Una simpática gatita que pasaba esa noche por el balcón de la casa de las ardillas escuchó la urgencia y se ofreció a llevarlos. Los cuatro: la abuela Nana, como se llamaba la gatita, las ardillas y Tango salieron al hospital.

Tango mientras tanto no paraba de temblar, de moquear, de sentir escalofrío y dolor de cabeza. Finalmente, cuando llegaron, el cachorro sufrió un desmayo.

Entonces, le dieron pastillas y colocaron jeringas por todo su cuerpo para ayudarlo. Poco a poco, Tango volvió en sí. Tomó agua, comió y volvió a levantarse. Pero al hacerlo se dieron cuenta de que no podía mover sus patas traseras y delanteras.

¡Es el fin! - gritó la Abuela Nana.

Arturo respondió: “Tengamos paciencia y fe, abuela Nana. La vida es un misterio”.

Los canguros y las ardillas crearon fórmulas y remedios para curar ese mal. Los canguros sabían que si ponían un poco de hierbas, zanahorias y cilantro Tango mejoraría. Mientras tanto, las ardillas no dejaban de mostrar optimismo y hacían todo lo posible por alentarlos en su búsqueda por la mejor medicina.

VII

Un día, Tango despertó llorando, no podía mover sus patitas y tampoco podía mirar, oler ni escuchar. Su cabeza daba muchas vueltas y no podía parar de temblar. Los canguros le inyectaron una medicina poderosa y esperaron con paciencia la reacción.

El búho, las ardillas, los canguros, el conejo y la abuela Nana aguardaron con paciencia el milagro. Con melodías y canciones, pócimas y remedios, hierbas y jarabes alentaron a Tango a seguir en su lucha por la vida; parecía que ese mal por fin se iba y Tango terminaba al fin de librar exitosamente esa gran batalla.

Al anochecer llegó una mariposa blanca, se posó junto a Tango y le dijo: “Creo que es tiempo de volver a casa, has cumplido tu misión. Has aprendido y has dejado enseñanzas. Cada experiencia que nos ocurre viene cargada de profundas reflexiones para quienes transitan atentos y sensibles con lo que ocurre en la naturaleza. Cada silbido de un ave, cada aleteo de un zancudo repercute en el mundo. Ven conmigo Tango, iremos juntos a volar al cielo.

Cuando amaneció, el cachorro ya no estaba. Solo había quedado en su cama un fuerte olor a lavanda. Las ardillas muy apenadas comprendieron lo ocurrido. Tango había volado junto con la mariposa.

El Laboratorio de Sensibilización Espacial y la Ecoescena como dos propuestas para habitar el mundo¹

Lidia Irasema Serrano González

Artista investigadora en Cuerpos Orbitando Sistemas Artísticos. irasema.serrano@gmail.com

Resumen

Una reflexión sobre la transdisciplina y su importancia en el desarrollo del concepto de Ecoescena a partir del Laboratorio de Sensibilización Espacial. Dos propuestas para habitar el mundo desde una perspectiva integral.

Palabras clave: Transdisciplina, Ecoescena, Espacio, Habitar

Hace unos años en una de las escuelas que estudié tenía que entregar un proyecto como parte del quinto semestre de carrera, cuando llegó el momento de la evaluación, una de las maestras me hizo una pregunta muy curiosa - ¿Por qué presentas esto? ¿por qué no estudiaste artes plásticas en vez de danza? parece algo más de esa carrera- dijo. Si bien el comentario puede entenderse desde una perspectiva donde la carrera que me encontraba cursando en aquél entonces tenía como ejes fundamentales la danza, lo coreográfico y la investigación, ahora considero que aquél comentario atentaba contra mi búsqueda creativa. En ese momento recordé aquellas preguntas incesantes de los adultos a lo largo de mi niñez y adolescencia preguntándome -¿qué vas a ser de grande?-. Quizás para algunos a ciertas edades no resulte una pregunta estresante,

¹ Ciudad de México, investigación en proceso desde 2019

pero entre más te acercas a la edad en la cual según dicen tienes que estudiar una carrera, se vuelve una piedra en el zapato.

Compartir esta experiencia es fundamental para plantear que la imaginación es indisciplinada, si algo he llegado a entender durante los últimos años de mi estancia en esta tierra es que la imaginación es el espacio donde más debemos permitirnos expandir los límites del entrecruce de realidades, es decir, el espacio interno y el externo. Por lo tanto, cuando hablamos de imaginación hablamos de un espacio libre de disciplinas. Antes de comenzar a compartir mi investigación sobre la Ecoescena y el Laboratorio de Sensibilización Espacial como dos propuestas integrales para el desarrollo del ser y su urgencia en el contexto histórico presente, quisiera reflexionar junto a usted sobre la transdisciplina.

Una de las definiciones que más atesoro sobre este concepto es de Gavan McDonell el cual menciona que no es una disciplina, sino un enfoque; un proceso para incrementar el conocimiento mediante la integración y transformación de perspectivas gnoseológicas distintas. Es decir, la integración de conocimientos situados fuera y dentro del ámbito académico pero que no determina jerarquías. No es un mito que la sociedad se encuentra basada en modelos jerárquicos de producción y, por lo tanto, hablar de educación implica aceptar que nuestros modelos de enseñanza continúan en ésta misma línea. Así como mencionan Pérez Matos y Setién Quesada (2008), la transdisciplina es un movimiento académico el cual se ha desarrollado en los últimos 15 años, el cual surgió de los nuevos cuestionamientos filosóficos (de la ciencia del siglo XX) ante el positivismo.

¿Por qué la transdisciplina es un concepto necesario para abrazar la danza? Mi primera reflexión con respecto a esta pregunta es porque hablar de danza es hablar del cuerpo como herramienta para abordar la profesión. Pero ¿no hablar de artes o cualquier profesión implica

forzosamente hablar de cuerpo? La transdisciplina es un concepto que necesita ser revisitado, situado y contextualizado como requerimiento para desarrollar no sólo modelos de intercambio de conocimiento, sino que dentro de las instituciones de enseñanza (en todos los niveles) los planes de estudio necesitan de una constante renovación por lo menos en su último año de carrera para posibilitar a los participantes de herramientas para entrar al campo laboral y artístico del momento en el cual ellos se encuentran.

Hablar de pedagogía y modelos de enseñanza es hablar de seres humanos que habitan y estarán habitando ésta tierra durante un periodo de tiempo, a partir de ésta premisa ya podemos dimensionar la importancia de prestar atención en el cómo se genera un intercambio de conocimiento y el impacto que tendrá; porque hay que recordar que estar dentro de instituciones de enseñanza sea familia, iglesia o escuelas de todos los niveles es, o a mi parecer tendría que ser, tener consciencia de los intercambios psicoafectivos que se generan.

La imaginación es la arteria que atraviesa y alimenta todos los campos que integran la vida; el campo social, artístico y cultural se sirven de ella. Generalmente se piensa que la imaginación se encuentra relacionada con la cuestión artística pero la realidad que habitamos y en la cual nos encontramos interactuando en este momento es la imaginación materializada, o mejor dicho, el imaginario colectivo materializado. El campo social, artístico y cultural son expresiones de un imaginario colectivo. Dentro de éstos tres espacios mencionados se encuentra también el imaginario individual que está en una constante negociación con el imaginario colectivo.

Éstos tres campos (social, artístico y cultural) son espacios externos que negocian con la imaginación, la cual considero el espacio interno. El espacio externo e interno se encuentran en una constante interrelación y no pueden existir uno sin el otro. La realidad es el proceso de esos

intercambios constantes. A partir de aquí es que surge la reflexión y el cuestionamiento sobre la forma de nuestro habitar en esta tierra y que no está centrado únicamente en prestar atención en lo que me implica el mundo a nivel profesional sino a nivel de ser humano y las repercusiones de ese habitar.

Hablar de danza implica necesariamente hablar de cuerpo e implica, nuevamente hablar del espacio interno y externo. Ya hemos escuchado antes que el arte transforma porque es acción y en la acción es donde se observa la posibilidad de esa integración o desintegración, desde este lugar entonces nace el Laboratorio de Sensibilización Espacial y la Ecoescena como dos investigaciones con el objetivo de generar reflexión e investigación a través de la práctica tomando como base el movimiento, la escena y el cotidiano para transformar y/o mutar el sentipensar.

El Laboratorio de Sensibilización Espacial (LSE) surgió en el 2019 gracias a la beca Jóvenes creadores del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes donde tuve la oportunidad de ampliar mi investigación del Espacio a partir del proyecto *La poética del espacio: una perspectiva coreográfica*.

El LSE es un laboratorio dedicado a la investigación del Espacio físico, simbólico y contextual y la relación que guarda entre el performer y el espectador. La metodología para conocer el Espacio fue desarrollada a partir de ejercicios somáticos, meditaciones activas, ejercicios de ecolocación, elementos teóricos sobre la escena y el espacio arquitectónico para ampliar el estado perceptivo.

Algunas de las pautas y preguntas que guían el proceso son:

1. ¿Cómo dialoga el Espacio en nuestro cotidiano y qué presencia tiene en nuestra memoria?
2. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Espacio?
3. En escena ¿dialogamos con el Espacio o imponemos nuestros saberes cotidianos?
4. ¿Cómo proponemos que la audiencia dialogue con el Espacio a través de estrategias que lo movilicen?
5. ¿Cómo utilizamos la percepción para generar narrativa?
6. Reflexionar sobre el concepto de *Espacio* con los participantes para ampliar y/o dislocar el concepto.
7. Ampliar el estado perceptivo para conocer el Espacio Arquitectónico, el Espacio

Cuerpo y el Espacio Proceso

A partir de dichas investigaciones surgió una metodología que permitió desarrollar y reflexionar sobre tres tipos de Espacio fundamentales para entender nuestro habitar y de donde comenzó a desarrollarse el concepto de Ecoescena. A partir de este momento usted podrá notar que Espacio está escrito con una *e* mayúscula ¿por qué? porque es un concepto que tiene relevancia en ésta investigación y, por otro lado, desde una filosofía propia, es un ente vivo y en constante transformación.

A. Espacio Sentipensante

Desde hace algunos años la palabra sentipensante comenzó a rondar por nuestras vidas para referirse a vivir las experiencias desde una totalidad integrada en dónde las reflexiones coexisten con las emociones, así también se focaliza en aprender a sentirnos y pensarnos con otrxs².

El Espacio lo defino como la extensión que contiene la materia viva e inerte, si esto es así, la relación que tenemos con el Espacio es mucho más compleja puesto que estaríamos hablando de espacio físico, contextual y simbólico; estos tres niveles espaciales contienen lo perceptual y lo emotivo, es decir, aquellas herramientas que necesitamos para generar realidad y sociedad. Juhani Pallasmaa (2019) nos menciona que para diferenciar el espacio vivido del espacio físico y geométrico le podemos llamar espacio existencial refiriéndose a que éste:

se estructura sobre la base de los significados y los valores que se reflejan en él por el individuo y el grupo, sea de manera consciente o inconsciente; el espacio existencial es una experiencia única interpretada a través de la memoria y los contenidos empíricos del individuo. (p. 61)

El Espacio existencial se encuentra integrado por los elementos que componen el territorio que nos encontramos habitando, es decir, no sólo personas, plantas, animales, rocas sino también las memorias y experiencias que llegan a modificar nuestro habitar. Por lo tanto, diría que el Espacio Sentipensante es el tejido que se genera a través de la energía sutil que emana de toda materia viva e inerte, es decir, generan relaciones entre ellas produciendo distintas

² Se conserva la redacción original de la autora

atmósferas siendo éstas el lenguaje de la interrelación y donde el Espacio es el medio en el cual nos desplegamos.

Entonces ¿cuándo hablamos de Espacios a qué nos referimos? A cuerpos, individuales o colectivos. Pero para entrar en esta reflexión voy a agarrarme de los escritos en torno a la arquitectura sensible de Juhani Pallasmaa. El cuerpo es una arquitectura sensible, las áreas del conocimiento surgen desde el espacio imaginario del ser humano y con el cual hemos intentado darle sentido al estar aquí y a lo que nos rodea. La arquitectura es un área del conocimiento que se encuentra intrínsecamente relacionada con la existencia del ser humano; observar el cuerpo humano como una arquitectura sensible que guarda memorias y materializa pensamientos y emociones en el Espacio sentipensante nos va a permitir regresar a nuestra pregunta inicial; porque desde esa perspectiva habría que repensar varios conceptos en los cuales está basada mucha de nuestra educación como el concepto de *libertad*.

Vanessa Watts, una antropóloga Haudenosaunee y Anishinaabe reflexiona sobre *Place-Thought*, un espacio no distintivo donde el lugar y el pensamiento nunca se separaron porque nunca pudieron o pueden separarse. *Place-Thought* se basa en la premisa de que la tierra está viva y es pensante y que los humanos y los no humanos dirigen su agencia a través de las extensiones de estos pensamientos (Watts, 2013). Es importante mencionar que esta filosofía propia del Espacio mencionada por Watts proviene de su cosmogonía, en donde observan a la sociedad y los sistemas como una extensión del *Place-Thought* y por lo tanto hay una corresponsabilidad con y para él, de ahí que sea una sociedad que acepta la idea de que todas las cosas vivas tienen espíritu y, por lo tanto, los seres no humanos eligen cómo residir, interactuar y desarrollar sus relaciones con otros seres no humanos.

A diferencia de nuestra idiosincrasia desarrollada debido a las distintas narrativas que nos contaron nuestra existencia, generalmente la relación que sostenemos con la Tierra es tener la creencia de que sólo es tierra/polvo y puede ser adquirida/comprada por los seres humanos. Ahora bien, cada vez más, dentro de las artes vivas, podemos observar un cuestionamiento sobre esta forma de observar y experimentar el contexto. Así como diría Pallasmaa (2019) “El arte nos ofrece identidades y situaciones vitales alternativas; esa es su gran labor didáctica (p.63).

B. Espacio-Humano

El cuerpo humano es ese lugar donde habitan nuestras experiencias sensibles que llamamos memorias, donde se configura nuestro estar en el mundo. Cuando hablamos de memorias, hablamos de sucesos que existen o existieron a nivel consciente e inconsciente y dan como resultado esto que usted y yo somos en este momento. Desde este lugar y bajo lo anteriormente reflexionado es imposible pensarnos como una experiencia aislada. Como dice un antiguo proverbio Sufi: *Tú puedes pensar porque entiendes el concepto de "uno", y de ahí entiendes "dos", que es "uno" y "uno", pero para ello además has de entender el concepto "y".*

“Y” es el medio donde sucede la acción, donde nos desplegamos. “Y” también es el conector con otro cuerpo, ese tejido de la energía sutil que emana de nuestros cuerpos: el Espacio. Para Pallasmaa (2013) en “nuestra cultura de la abundancia hemos llegado a convertirnos en personas sin hogar. Este nuevo desarraigo tiene su origen en nuestra incapacidad de unir el yo con el mundo” (p. 14). Un entorno desechable nos ha convertido en seres desechables, por supuesto podemos extrospectar, ese verbo nos exige la reflexión y análisis sobre lo que se encuentra fuera de nosotrxs, sin embargo, nos hemos acostumbrado a estar fuera de nosotrxs pero desde la desconexión de todo, sin tomar en cuenta que aun cuando pensemos estar desconectados, seguimos recibiendo, traduciendo y dando información. Ser seres desechables

implica que las relaciones generamos con otro humano comienzan a degradarse en su calidad afectiva. Cuando mencioné hace unas horas sobre mi entender de lo efímero lo hice desde saber que hay que darle su importancia a cada ser.

C. Espacio-Arquitectónico

El espacio es un medio donde sucede la acción, es decir, algo que se encuentra implicado en la acción y que no es independiente de las dinámicas sociales que suceden en él. En una ponencia titulada *Una postura hacia nuevos estares del espectador* que tuve la oportunidad de compartir en el Segundo Coloquio Latinoamericano de Investigación y Prácticas de la Danza VISCESC 2017, estuve reflexionando sobre las dinámicas establecidas a lo largo de la historia utilizando la disposición espacial arquitectónica para generar las distintas relaciones entre artista escénico y espectador.

Cruciani (1994) menciona que los edificios teatrales, como los conocemos hoy en día, surgieron en el siglo XIX, y el teatro de esta época era "... el monumento de la burguesía fundado sobre el empresariado y organizado como lugar social de la ciudad" (p. 63). Surgió un teatro montado en una tarima, captador de toda atención, incluso contaba con un espacio (la butaca o silla) que determinaba las posibilidades de movimiento del ocupante, y la cercanía con el escenario dependía de la posición económica del asistente (herencia de los anfiteatros). Las estructuras arquitectónicas enmarcan acciones, percepciones e ideas y, si esto es así, articulan nuestras relaciones humanas. Según Pallasmaa (1980) "Las construcciones arquitectónicas materializan y dan concreción al orden social, ideológico y mental" (p. 96).

En una carta de Kafka a su amigo Oscar Pollak un domingo 24 de agosto de 1902 nos habla sobre la relación psicoafectiva que genera su Espacio-cuerpo y el Espacio-Arquitectónico de una silla:

Estoy sentado ante mi hermoso escritorio. No lo conoces. ¿Cómo podrías? Se trata, concretamente, de un buen escritorio burgués, bien organizado, pensado para tareas docentes. Tiene, en el sitio donde de ordinario se hallan las rodillas del escritor, dos terribles puntas de madera. Y ahora presta atención. Cuando uno está terriblemente sentado, es cuidadoso, y escribe algo bueno y burgués, entonces está perfectamente. Pero, ay de ti si te emocionas y mueves el cuerpo, aunque sólo sea un poco, porque entonces, inevitablemente, se te clavan las maderas puntiagudas en las rodillas y ¡cómo duele! Te podría enseñar los cardenales. ¿Y qué es lo que eso quiere decir?: “No escribas nada emocionante y no permitas que tu cuerpo se mueva”.

Seguramente éste es un sentir de muchos y que usted, querido lector, podrá identificar alguna relación parecida entre su Espacio-Cuerpo y el Espacio-Arquitectónico, de ésta misma forma la historia nos devela relaciones que se han generado entre artistas - espacio espectadores. Ahora ¿qué pasaría si cambiamos el foco de la relación de artista escénico espectador a la sensibilización del Espacio Sentipensante? Es decir, prestar atención al diálogo/atmósfera que se despliega entre estos dos Espacios (espectadores y escénicos). Ahora hablamos particularmente de la relación de espectadores y artistas escénicos pero este amalgamamiento sucede en todos los ámbitos de la vida, un ejemplo de ellos es la relación estudiante y maestro.

D. Espacio-Proceso

Ya hemos establecido un diálogo en común en donde podemos observar cómo el Espacio y Cuerpo son como la banda de moebius, es una misma banda que tiene dos caras. Los espacios,

bajo la definición propuesta dentro de este texto, se comunican entre ellos y generan atmósferas, como por ejemplo para Pallasmaa (1980)

la casa es metáfora del cuerpo y el cuerpo metáfora de la casa. Experimentar un lugar, un espacio o una casa consiste en un diálogo, una especie de intercambio. Yo me sitúo en el espacio y el espacio se dispone en mí. (p. 98)

Hay que recordar que la atmósfera es el lenguaje y diálogo de los Espacios. Dicho esto, de alguna manera podemos decir que las relaciones que se generan dentro de un proceso creativo crean un Espacio-proceso, que si bien no puede ser visto, sí puede ser sentido. Por lo que habría que considerar nuestra responsabilidad afectiva dentro de los Espacios-procesos creativos. Cuando habitamos el mundo también habitamos los procesos por lo tanto es importante observar las cadenas que se encuentran implicadas en una sola frase, acción o movimiento.

Esto no es nuevo, lo sabemos. Hablemos de aquel proverbio chino sobre el efecto de una mariposa: El aleteo de las alas de una mariposa se puede sentir al otro lado del mundo

¿Cómo entonces desarrollar procesos creativos nos permitan cada vez más reflexionar y generar prácticas para cambiar la forma en la cual habitamos el mundo, los procesos y la forma en la cual nos narramos? A través del *awareness*.

Un concepto utilizado en psicoterapia Gestalt que no tiene una traducción directa al español, pero está muy relacionado con la cuestión de *comprender*. Tiene que ver con un darse cuenta a nivel perceptivo y sensorial que implica forzosamente un contacto-relación conmigo y el entorno, un proceso que consiste en estar en un estado atento y vigilante, que es a la vez motriz y sensorial, respecto a la experiencia nueva que está sucediendo y, permitiendo al mismo tiempo, la construcción de las relaciones figura/fondo.

Jean-Mari Robine

Si bien los procesos artísticos no son considerados como pedagogía, al final terminan siendo eso porque nos encontramos en un constante aprendizaje y desaprendizaje. Todo lo que suceda en un proceso creativo estará afectando a quienes comprenden aquel Espacio-Cuerpo colectivo de forma directa o indirecta durante un día, una semana, un mes, un año o toda una vida.

Ecoescena

Cuando inicié esta investigación me aventuré a unir dos conceptos que me parecían oportunos para desarrollar una filosofía que implica nuestra injerencia en esta vida: ecología y escena. No voy a mentir que si bien las artes vivas son el lugar que me retornó a la vida, también es importante hacerse cargo de lo que construimos y cómo lo construimos o desarrollamos. Hace algún tiempo las personas que se encontraban a mi alrededor me contaban experiencias dentro de sus procesos creativos con una calidad ética muy baja. Incluso me podía identificar con ellos no sólo porque había vivido casi las mismas experiencias, sino que también en ese momento estaba viviendo una experiencia bastante lamentable. Es importante que usted sepa que en este texto no voy a mencionar ningún nombre de director, artista o compañía porque mi interés no es generar un ataque sobre ellos; sin embargo, mientras usted lee esto pregúntese si recuerda alguna experiencia con respecto a lo que comento. Mi enfoque dentro de este texto es tomar los sucesos como material para generar e involucrarme en procesos creativos que sostengan una filosofía dentro de lo ecoescénico y habitarla

Hablar de ecoescena es hablar de tres momentos fundamentales el pre, el durante y el post. Es hablar de lo que implica una relación afectiva. La ecoescena es nuestra interacción

ecosensible sobre cómo habitamos el mundo desde una postura donde las artes vivas son el lugar en donde nos ensayamos, reflexionamos, ejercitamos como sociedad, relación, espacio, contexto y como seres. Bajo una perspectiva ecoescénica necesitamos observar las cadenas que se generan en los procesos que generamos, es decir, lo que implica y a quiénes se implica el hecho de que yo me encuentre en este momento redactando estas ideas.

Hablar de transdisciplina dentro de las artes vivas en instituciones de enseñanza a partir de una mirada ecoescénica, entonces sería tener que preguntarnos ¿Cuál es el contexto actual? ¿Cuáles son las herramientas que necesitan estar dentro de un plan de estudios de una carrera de danza? ¿Cuáles son las exigencias del mercado laboral? ¿Hacia dónde direccionar la técnica? ¿Qué estudios se llevan o deberían llevarse con respecto a la relación que se genera con los distintos públicos? Seguramente hay muchas más preguntas que podríamos generar y que incluso usted ya se está formulando mientras lee esto.

La pandemia a nivel mundial nos ha llevado a generar distintas reflexiones en torno a la cuestión social, cultural, económica, de salud, etc. Pero si algo puso justo en nuestras narices es la evidencia de que somos un tejido que jamás podrá cortarse del todo y que nuestra existencia es una cadena de relaciones infinitas que van más allá del tiempo presente y el Espacio en el que nos encontramos. Un tejido que está incrustado en toda la materia y no hay absolutamente nadie o nada en el centro de la existencia, mucho menos nosotros. Esta no es una visión pesimista sino emotivamente realista.

Pero entonces la ecoescena tiene que ver más con observar con anticipación las cadenas que se encuentran implicadas dentro de cualquier proceso (artístico, investigativo, pedagógico, etc). Una filosofía bajo los parámetros de lo ecoescénico sería entrenarse como un observador

que genera *awareness* y que se permite afectar y accionar por las repercusiones que su proceso pueda tener.

La Ecoescena entonces es más una propuesta de proceso filosófica y el Laboratorio de Sensibilización Espacial se desarrolla bajo sus parámetros. En el presente año el LSE se está formalizando como un diplomado para arquitectos, escenógrafos y personas interesadas en reflexionar e investigar sobre el Espacio desde una perspectiva de vida ecoescénica.

Reflexiones

El planteamiento de una filosofía ecoescénica genera una responsabilidad sobre la injerencia que tenemos dentro del contexto en el cual nos encontramos. Hay quienes hablan sobre cómo el arte es un vehículo de integración, relación y/o transformación. Quizás ahí radica la diferencia entre hacer arte y ser arte. No quisiera me malinterpretaran. Desde mi punto de vista y mi propia filosofía de vida yo tendría que ser ese vehículo, por eso la importancia de dislocar los conceptos y transformarlos.

Es una postura donde a través de yo ser mi propio laboratorio de investigación con la conciencia de esta interrelación constante para producir realidad, me hago responsable de mis propias acciones y por lo tanto el vehículo soy yo, el arte desde este lugar es o tendría que ser aquel pensamiento materializado, la herramienta que me ayuda a comunicar mi propia filosofía.

Pero no es el resultado de una pieza lo que únicamente importa. Para que el arte pueda ser ese vehículo hay que primero pensar en cuál es la filosofía de vida individual y colectiva de cada quién. Nos damos cuenta de eso desde el cómo nos invitan a proyectos, qué sucede en el proceso, cómo se dan los diálogos, cómo se habla sobre las cuestiones monetarias o no de los que habitan ese núcleo del proyecto.

Entonces esa integración, relación y/o transformación no sucede por lo que se pone en escena necesariamente, eso simplemente puede ser un discurso o una experiencia estética que nutre mis sensaciones y emociones, pero donde sí sucede esa integración, relación y/o transformación o no, es desde el inicio de un proyecto. A quiénes se invita, cómo se les invita, por qué se les invita, si se les habla de las cuestiones monetarias o no, etc.

El arte transforma porque es acción y en la acción es donde se observa la posibilidad de esa integración o desintegración. Desde mi propia perspectiva el arte visto desde un lugar superficial no funciona del todo, o bien, el ciclo no está cerrado si los artistas no accionamos desde ese lugar para generar realidad. El arte entonces no puede ser tomado como aquello que va a transformar la sociedad, desde esta frase pareciera que nos alejamos de la sociedad misma, como si nosotros no fuéramos sociedad. Sociedad somos todas y todos. Es ahí donde permanece el constante conflicto de si juzgar a la obra por el autor. A mi parecer, es necesario, sin embargo, una reflexión y construye a partir de eso. Es decir, yo opino esto y por lo tanto mis procesos artísticos deben sostenerse bajo una *praxis* filosófica que habla por sí misma, porque en mi cotidiano el ejercicio del reflexionarse es una constante.

Observar las cadenas de las cuales somos parte fue una de las razones por las que comencé a reflexionar sobre la ecoescena, aunado a eso es importante tomar en cuenta que el contexto y lo que está permeando ahorita es todo aquello relacionado con la ecología.

Sin embargo, es importante saber que la ecología es más que sólo pajaritos y montañas, es decir, nosotros somos parte de esa interacción de sistemas y de organismos ¿Cómo nos hacemos cargo de ello?

La Ecoescena nace desde este lugar, una reflexión y cuestionamiento sobre procesos en los cuales hemos estado, estamos o queremos desarrollar. Espero que esta lectura genere reflexiones diversas en torno a nuestro habitar.

Referencias

Cruciani, F. (1994). *Arquitectura Teatral* (1.^a ed.). Escenología.

Pallasma, J. (2019). *Habitar* (1.^a ed.). Editorial Gustavo Gili.

Pérez, N. E., & Setién E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias. Una mirada a la teoría bibliológico-informativa.

Acimed, 18(4). Disponible

en:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008001000003[co

nsultado: día/mes/año

Watts, V. (2013). Indigenous place-thought & agency amongst humans and non-humans (First Woman and Sky Woman go on a European world tour!).

Decolonization:Indigeneity, *Education & Society*, 2(1), 20–34.

Reflexiones de la relación del proceso enseñanza-aprendizaje de la Danza Académica y la Educación Somática¹

Eugenia Castellanos Méndez

Maestría en Dirección del Talento Humano, Instituto Educativo Universitario (IEU). Doctorante en Educación, (IVES). Filiación Universidad Veracruzana.
eucastellanos@uv.mx

Resumen

En este trabajo se reflexionan las oportunidades de mejoramiento educativo en la relación de las disciplinas *Danza Académica* (Ballet) y la *Educación Somática* (*Body-mind-movement*), que forman parte de la malla curricular en el primer y segundo semestre de la Licenciatura en Danza Contemporánea de la Universidad Veracruzana, México.

Se presentan las ideas preliminares de la investigación-acción para proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje que posibiliten la mejora de la calidad educativa de los estudiantes de danza contemporánea, al desarrollar las habilidades expresivas y creativas que fomenten la participación y la colaboración de los estudiantes.

Así mismo, se cuestionan las formas tradicionales de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de las clases de *Danza Académica*, en donde prevalece de manera generalizada la idea de dar prioridad al perfeccionamiento técnico.

¹ La investigación pertenece al proyecto de titulación del Doctorado en Educación del Instituto Veracruzano de Educación Superior, (IVES). Fecha de inicio mayo de 2021. Línea de investigación Didáctica.

Se resalta la imposición de una concepción de cuerpo-objeto o cuerpo- instrumento que en innumerables casos genera una aproximación que violenta los ritmos naturales de los procesos corporales y que se contrapone con la visión integral y holística de la educación somática y de las tendencias educativas emergentes.

Palabras clave: Danza Académica, Educación Somática, cuerpo, técnica, holismo

Las siguientes reflexiones nacen de la experiencia como docente en el área de la Danza Académica de 23 años en la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana (UV), y diez como guía y docente de las experiencias educativas del área de la Educación Somática que es “el campo disciplinario de aquellos métodos que se interesan en el aprendizaje de la conciencia del cuerpo en movimiento en su ambiente social y físico” (Joly, 2008, p.16).

Comparto la etapa inicial de la investigación para el Doctorado en Educación, del Instituto Veracruzano de Educación Superior, (IVES) que analiza el fenómeno educativo en la práctica de la experiencia educativa *Danza Académica I* (Ballet), desde un enfoque mixto, para contribuir a la formación integral, centrada en el estudiante, que se alinea con el fundamento teórico filosófico del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la UV.

La educación es una de las aventuras de mayor complejidad que existen en el quehacer humano, “el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten” (Savater, 1997, p.15).

Al respecto, Savater (1997) cita a Kant:

En sus lúcidas *Reflexiones sobre la educación*, Kant constata el hecho de que la educación nos viene siempre de otros seres humanos («hay que hacer notar que el hombre

sólo es educado por hombres y por hombres que a su vez fueron educados») y señala las limitaciones que derivan de tal magisterio: las carencias de los que instruyen reducen las posibilidades de perfectibilidad por vía educativa de sus alumnos. (16)

Específicamente el ámbito de la danza, abarca múltiples dimensiones del ser humano, su nivel de impacto en el desarrollo de las personas es contundente. Es por esta razón que los docentes dedicados a la enseñanza aprendizaje de la danza, estamos obligados a tener una preparación a la altura de las circunstancias.

La experiencia educativa *Danza Académica I*, o Ballet , o Técnica Clásica, -que ha sido la técnica de apoyo utilizada por antonomasia en la formación de bailarines contemporáneos- se basa en la “*Guía didáctico-metodológica para la enseñanza de la danza clásica*”, cuaderno uno del maestro Tulio de la Rosa, con algunas adaptaciones realizadas de forma colegiada por los docentes de la Facultad de Danza; el contenido programático de esta experiencia educativa se conforma por los pasos de la danza clásica o ballet.

Por tradición las clases están centradas en lo que el docente transmite hacia los estudiantes, dejando poco espacio para que estos últimos participen en el rumbo de la clase. Ésta forma de enseñanza se justifica en el sentido de que es el docente quién dosifica y equilibra los contenidos programáticos de forma armónica para que el estudiante ejecute los ejercicios, haga uso de sus conocimientos, habilidades y destrezas. Es de esperar que el estudiante se mantenga concentrado, para que se ocupe de dar respuesta a las múltiples demandas al momento de ejecutar los ejercicios.

El estudiante tiene que aplicar de forma práctica y simultánea las instrucciones, seguir la música, sentir su cuerpo para hacer una especie de traducción de las palabras-guía del docente en

la realización temporal-espacial y energética del movimiento. En las clases de Danza Académica, se busca la ejecución precisa de los ejercicios que “marca” el docente. Los docentes tratan de brindar imágenes o metáforas para lograr la calidad del movimiento, en general se esfuerza por guiar y presionar al estudiante para sacar de ella o él el mejor resultado.

De acuerdo con Ferreiro (2005), la práctica educativa de la enseñanza de la danza clásica: se apega rigurosamente los dictados de la tradición metodológica, que en general se reduce a la explicación de los pasos y dificultades técnicas, y pocas veces consideran formulaciones educativas y didácticas que promuevan un ambiente más creativo, libre y expresivo en las clases. (p. 167)

Cuestionar el enfoque positivista que concibe a las clases de Danza Académica (Ballet) como un entrenamiento en el que los estudiantes sólo se desarrollan en el aspecto físico:

Probablemente la primera confusión surja del hecho de denominar entrenamiento a un trabajo que implica sensibilizar la motricidad y la expresividad en individuos que, fundamentalmente, cuentan con sus emociones, sus sensaciones y sus percepciones para realizar su tarea. La palabra entrenamiento remite, generalmente, a concepciones mecanicistas que entienden al cuerpo como un objeto que el sujeto posee y al que se debe instruir, convirtiéndolo en receptáculo de todas aquellas disciplinas que puedan obtener de él el más grande de los rendimientos. (Pérez, 2011, p. 371)

En las clases de Danza Académica, en la búsqueda de la perfección, es común, que el docente genere agotamiento y dolor físico, como sinónimo de “buen trabajo”, aun cuando estos sean elementos inherentes al trabajo corporal, sería deseable permitir que quien está tomando la

clase -el estudiante-, sea quien marque la pauta, y sea el responsable de la dosificación de los ejercicios y no sea el docente el que imponga el ritmo de la clase.

No se pretende eliminar la forma en que se imparten tradicionalmente las clases de *Danza Académica I*, lo que se busca es añadir un espacio dentro de las clases, para propiciar la participación de los estudiantes, se fomente la creatividad, el autoconocimiento y el pensamiento crítico y reflexivo.

Como trabajo interdisciplinario se resalta la oportunidad de mejoramiento educativo de la relación de las disciplinas *Danza Académica* (Ballet) y la *Educación Somática* (*Body-mindmovement*), que forman parte de la malla curricular en el primer y segundo semestre de la Licenciatura en Danza Contemporánea de la UV, para desarrollar las habilidades expresivas y creativas a través de fomentar la participación y colaboración de los estudiantes.

Se vislumbra dentro de las clases de danza académica, un espacio para propuestas creativas y personalizadas, que emanen de las necesidades y ritmos de aprendizaje de los propios estudiantes, que se entrelacen los fundamentos de la Educación Somática que contempla al ser que experimenta en primera persona. Thomas Hanna, en 1976, filósofo y teórico del movimiento, rehabilitó la noción de soma, al rescatar las fuentes del filósofo griego Hesíodo “para quien la palabra *soma* significaba *cuerpo viviente*”, en (Joly, 2008, p.15) Propuso una definición de somática “es el arte y la ciencia de los procesos de interacción sinérgica o concurrente entre la conciencia, el funcionamiento biológico y el ambiente” en (Joly, 2008, p.15). La somática es una práctica vivencial pluridisciplinaria, que concibe la integración cuerpo-mente, bajo una visión holística del ser, a saber:

El término holístico se deriva de la voz griega holos que se traduce como "todo", "entero", "total" y que, a su vez, se emplea para expresar lo íntegro y organizado. Parte de la tesis que sostiene que la totalidad de las propiedades de un sistema que, en sí mismo conforma una unidad, no pueden ser explicadas como la suma de sus componentes, razón por la cual se comporta de manera distinta que la suma de estos. Cada sistema presenta constantes y múltiples manifestaciones que se expresan en un contexto de relaciones e interacciones multidimensionales. En esta perspectiva no existe totalidad alguna que no forme parte de otra más amplias, complejas y conscientes. (González, 2009, p. 36)

La educación somática se alimenta de la fenomenología del cuerpo, de la plasticidad del sistema nervioso y de la autorregulación de los sistemas biológicos por lo que intenta en la práctica despertar el aprendizaje sensorial y motor a través del movimiento y del tacto. Esto se contrapone como menciona (Joly, 2008) a la concepción cultural que tenemos de nosotras mismas y nosotros mismos donde “el cuerpo y la mente están separados, y en el mejor de los casos son complementarios e interactúan”. En las clases de somática se busca desarrollar el autoconocimiento y reconocimiento, abrir el espacio y el tiempo para sentir y conocer la anatomía vivencial la cual generar el movimiento orgánico, armónico y eficiente.

Así mismo, en el contexto antes mencionado, me interesa conocer el nivel de realización de los docentes al impartir las clases de Danza Académica, saber si comparten la necesidad de cambio y renovación de las estrategias de enseñanza; por lo tanto el enfoque cualitativo es idóneo: “el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Punch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008;

Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007, y DeLyser, 2006, como se citó en Hernández et al., 2014, p. 358).

Para Freire (1970), la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando en la que el primero hace comunicados, es quien escoge el contenido pragmático, quien disciplina, quien tiene la autoridad, quien piensa, es el que educa, mientras su contrario obedece y acepta sin ningún tipo de participación activa en el proceso; aunque ambos no encuentran sentido en su ser, porque no existe creatividad en esta práctica y por lo tanto, no hay transformación ni saber. (Almaza-Vides et al., 2018, p. 63)

Se reconoce la importancia de continuar con las estrategias de enseñanza que desarrollan en los estudiantes habilidades y destrezas físicas, es decir competencias evidentes y observables con un respeto a la integridad y flexibilidad que marcan los lineamientos de la Universidad Veracruzana.

Para Hilario (2015), la autoridad que ejercen los docentes, que se presentan como modelo a seguir, que domina y sométete, y donde el estudiante obedece, respeta y acepta toda instrucción dada por el docente, citado en Almaza-Vides et al. (2018) es la manera de limitar el acto creativo y el auto conocimiento:

El ser humano para desarrollarse no necesita ser presionado, ni dirigido desde el exterior. El dolor, la incomodidad, el cansancio, así como las sensaciones de placer al moverse, serán indicadores suficientes que el organismo tiene para autorregularse en la acción, con base en sus propias sensaciones al servicio de sus propias intenciones. (Joly, 2008, p. 19)

Referencias

Almanza-Vides, K., Quintero, O., Rojas, W., & Rojas, M. (2018). Emancipación de la educación bancaria. *Semillero de investigación Ágora*. Universidad de La Guajira

De la Rosa, T. (2006). Guía Didáctico-Methodológica para la enseñanza formal de la Danza Clásica, Cuaderno Uno. CENIDI-DANZA “José Limón”.

Ferreiro, A. (2005). Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional. Centro Nacional de Investigación Documentación e Información de la Danza “José Limón” Instituto Nacional de Bellas Artes.

González, A. M. (2009). *Educación Holística. La pedagogía del siglo XXI*.

Kairós

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Hilario, K. (2015). *La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo*. Horizonte de la ciencia.

Joly, Y. (2008). Educación Somática. *Reflexiones sobre la práctica de la conciencia del cuerpo en movimiento*. Universidad Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Pérez, G. (2011). La corporeidad y el poder realizador del actor R.bras.est.pres., *Porto Alegre*, 1(2), 370-384. Disponible en <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel, S. A

Danzando entre las olas¹

Pamela Jiménez Jiménez²

Magister en danza con énfasis en formación dancística. Licenciada en psicología. Estudiante de Educación Somática -enfoque somarritmos- y Danza Movimiento Terapia. Académica en la Escuela de Danza y la Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional de Costa Rica.
pamela.jimenez.jimenez@una.cr

Resumen

Con el presente texto se desea compartir algunas de las reflexiones a partir de la experiencia como docente, las mismas giran en torno a los espacios vivenciales y de reflexión interdisciplinaria sobre los diferentes fundamentos artísticos y pedagógicos en torno al desarrollo, desde la perspectiva del movimiento y la danza. Integrando saberes de las personas participantes y de disciplinas como la psicología, educación somática, artes expresivas y danza movimiento terapia. ¿Cómo dialogan estos saberes? Deseo compartir la experiencia de los diferentes tipos de modalidades dado el contexto particular en el cual se desarrolló el curso, desde lo presencial, lo virtual sincrónico y asincrónico y otras metodologías implementadas. ¿Cómo se complementan estas modalidades? ¿Cómo y para qué se construyeron ciertas metodologías o propuestas de acompañamiento o mediación? ¿Qué preguntas quedan para el camino?

¹ En este texto se comparten algunas reflexiones a partir de la experiencia que tuve como docente del curso Fundamentos biopsicosociales del movimiento y la danza. Este curso se brinda para estudiantes del bachillerato en Danza de la Universidad Nacional de Costa Rica, el cual se brindó entre agosto y noviembre del 2021.

Palabras clave: Pedagogía. Danza. Interdisciplina. Mediación.

Estamos en un contexto particular, por un estado de pandemia mundial el aforo a los lugares se limita, por lo cual no podemos estar todas las personas en tiempo y espacio en un mismo lugar. Nos encontramos el primer día. Y este día es importante, vernos, conocernos, reconocernos, danzar... en un mismo tiempo pero el reto era el espacio. Con la tecnología logramos este primer encuentro partiendo del movimiento, cómo compartir y regalar al grupo un movimiento con nuestro nombre, que el grupo lo refleje y luego crear una danza colectiva. Ciertamente es otro tipo de encuentro, pero podemos encontrarnos y a partir de ese momento ir decantando cuáles materiales podríamos navegar en las diferentes modalidades: espacios virtuales sincrónicos, espacios asincrónicos y espacios presenciales. Estos últimos fueron esenciales para el desarrollo del curso, pues sólo a través de la experiencia vivencial se pueden comprender y pasar por el cuerpo los contenidos teórico-metodológicos del curso. Se daba el espacio para la vivencia y luego la reflexión a partir de ella, donde surgieron expresiones y sentipensares que corroboraron el paso por ese proceso. Si bien es cierto, en un curso dado en un contexto institucional universitario los propósitos y contenidos están escritos, es fundamental escuchar, observar y contemplar qué sucede en cada sesión, en cada encuentro, con los emergentes que van surgiendo; pues son las personas participantes quienes marcan el ritmo o los ritmos, para así poder danzar.

En cada uno de estos espacios la relación cuerpo (s) tiempo-espacio cambia, lo cual implicó un reto, pero a la vez muchos aprendizajes, especialmente en la mediación de cada uno. Y también una reflexión en torno a mi rol como persona que acompaña, y el de las personas estudiantes como autogestoras y autoreguladoras de su propio proceso.

Uno de los contenidos del curso es la educación somática, no sólo como un contenido a desarrollar, sino que se volvió una inspiración metodológica dentro del desarrollo del curso, lo cual potenció los espacios vivenciales pero también los asincrónicos y virtuales. La premisa de siempre comenzar desde la vivencia, desde el conectarnos con nosotras mismas, desde lo concreto, lo sensorial, lo que nos puede conectar con las otras personas, el acceder a nuestra propia sabiduría.

Las actividades de corporeización facilitan la participación intencional en los mecanismos internos de aspectos específicos y generales de los sistemas corporales. A partir de ahí, podemos percibir los estados corpóreos - mentales específicos que provienen de cada sistema y su contribución a las cualidades y organización del movimiento en general. (Gómez, 1991, p. 18)

Desde esta perspectiva que nos comparte la maestra Ninoska, el reto fue el crear esas actividades de corporeización, no sólo en los encuentros vivenciales, sino en lo asincrónico y lo virtual, ¿cómo corporeizar el curso? Y cómo darle prioridad a la vivencia con mi propio cuerpo, con el de las demás personas y con el entorno. Tanto la educación como la investigación somática se da desde la primera persona, por lo cual el conocimiento del desarrollo integral y su integración en los procesos dancísticos se logran al entrelazar vivencia, teoría y reflexión.

La propuesta desde las Artes Expresivas también se integró a estas experiencias tanto como un contenido como parte de la metodología en cada uno de los espacios, lo cual fue vivido, sentido y reflexionado no sólo desde un discurso académico, sino honrando las mismas artes, por lo cual se dio espacio para que la poesía, el dibujo, la danza, la música, etc., estuvieran presentes. (McNiff, 1999) nos comparte que el uso de diferentes medios artísticos enriquecen la ecología de la imaginación, que alimentamos nuestra imaginación alimentándose de los mejores recursos

disponibles, profundizando en la mezcla de ingredientes y siempre confiando de que su inteligencia integrativa encontrará el camino para la transformación creativa y sanadora. El cultivar la imaginación y la creación -individual y colectiva- en cada espacio de encuentro se volvió esencial y un recordatorio de lo esencial de las artes.

Figura 1. Creaciones propias durante las sesiones



Fuente: Propia

Figura 2. Creaciones propias durante las sesiones



Fuente: Propia

Las artes generan conocimiento, el crear espacios para que ellas mismas nos hablen y nos revelen fue un aprendizaje importante, no sólo para reflexionar a la luz de otras teorías o disciplinas, sino para vivenciarlas, disfrutarlas, contemplarlas (nuestras creaciones y las de las demás personas). Especialmente cuando uno de los propósitos que busca el curso es poder potenciar el trabajo con diversas poblaciones y contextos.

El investigar y reflexionar los principales aportes y aplicaciones actuales de la danza en diferentes contextos se evidenciaron en los trabajos que las mismas personas estudiantes desarrollaron a lo largo del curso. Se crearon espacios para la participación activa de las personas participantes, espacios de reflexión también a través de la bitácora que cada persona debía llevar. Se propiciaron momentos para la socialización de los sentipensares del estudiantado, con respecto a las temáticas del curso, reportes, lecturas, etc.

Por otro lado, se unió a este diálogo la visita de profesionales (presencial o virtual) en otras áreas como la psicología, la danza inclusiva-accesible, la danza movimiento terapia y la educación somática. Este intercambio se dio también por medio de un correo virtual, que de alguna manera propició un diálogo asincrónico interdisciplinario. En este último, las personas profesionales enviaban su reseña, luego las personas estudiantes enviaban algunas preguntas a partir de sus reseñas y el material desarrollado en el curso. Seguidamente las profesionales enviaban un audio o vídeo en respuesta y las personas estudiantes enviaban sus reflexiones.

En general durante el desarrollo del curso se dio mayor énfasis a las vivencias y reflexiones de las personas participantes; pues se entiende que son ellas quienes dan vida al proceso y quienes traen su sabiduría a este espacio colectivo. Los espacios de integración y de descanso también constituyeron momentos importantes para el hilvanar los contenidos. El poder transicionar entre lo que sucedía antes de las sesiones (usualmente el tiempo de almuerzo) y

respetar los ciclos corporales fue un gran aprendizaje. El respirar, el descansar (sin abandonar o colapsar), el cambio de actividades, la escucha, la contemplación, el procurar estar fuera de los estudios, ojalá en la naturaleza (maestra de maestras). Y el conectar entre nosotras, como personas, más que en un contexto institucional, como personas que vivimos colectivamente una realidad muy cambiante, con olas que vienen y van, como personas que amamos danzar y movernos, que queremos conectar y expresar ...y abrazar-nos...

Referencias

- Gómez, N. (1991). *Movimiento, cuerpo y consciencia: Los procesos somáticos. Université de Montreal.*
- McNiff, S. (1999). *Cultivating imagination. Poesis: A Journal of the Arts and Communication*, 1.

Danza emergente y profesionalización en contingencia: Creación de estrategias para reencaminar los procesos de titulación de estudiantes de Licenciatura en Danza en un contexto pandémico

Beatriz Julieta Galindo Zavala,

Cynthia Jeannette Pérez Antúnez, y

Ramón Miguel Trejo Carrillo

Grupo de Investigación “Danza, Sociedad e Inclusión”. Proyecto “Educación dancística, formación integral y productos escénicos de la Licenciatura en Danza”. Área Académica de Danza. Instituto de Artes. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Resumen

En este texto presentamos los resultados del proceso de titulación de la Licenciatura en Danza del Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo realizado entre 2020 y 2021. Dicho proceso tuvo que reestructurarse emergentemente con la llegada de la pandemia mundial ocasionada por la enfermedad COVID-19.

Hablaremos de las adecuaciones realizadas en el EGEL-Práctico (Examen General de Egreso de Licenciatura) específicamente para la formación dancística, los mecanismos de evaluación y los resultados obtenidos.

Sin duda, la danza emergente y la profesionalización en contingencia que estos procesos de titulación han puesto en evidencia, no solamente han fungido como requisitos indispensables

para concluir la formación de nuestros estudiantes, sino que han desatado procesos reflexivos que nos han llevado a reconsiderar los aprendizajes que nuestra institución brinda.

Todo ello sigue en reconfiguración y construcción para los futuros procesos de titulación en sus diferentes modalidades.

Palabras clave: Danza, Procesos formativos terminales, Educación dancística, Educación en pandemia.

Introducción

A finales de 2019 con la llegada de la pandemia mundial ocasionada por el Coronavirus 2 del síndrome respiratorio agudo severo SARS-CoV-2, causante de la enfermedad COVID-19, se planteó un nuevo escenario para las actividades generales que impactó el funcionamiento de los espacios educativos. En algunos casos las prácticas educativas tuvieron que suspenderse temporalmente y en otros se tuvieron que hacer modificaciones y ajustes.

En el caso de la disciplina dancística, la práctica corporal presencial es indispensable, sobre todo si se piensa en los procesos formativos. Por ello muchas instituciones y centros educativos cambiaron las estrategias para no suspender los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso particular de la Licenciatura en Danza de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, se dio continuidad a las actividades educativas, que durante 2020 y 2021 han transitado entre actividades totalmente en línea y algunas actividades híbridas.

Ante esta realidad nuestra Licenciatura en Danza enfrentaba una situación particular en relación con el egreso de los estudiantes y el índice de titulación, pues en 2018 egresó la primera generación de un nuevo plan de estudios que exige a los egresados presentar un Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) para la obtención del título como Licenciados en Danza.

Dicho examen está dividido en dos segmentos: la sección teórica es aplicada a nivel institucional¹, con ella se evalúa el conocimiento teórico y conceptual de la disciplina dancística; la sección práctica evalúa las destrezas y habilidades relacionadas con la ejecución-interpretación de la danza, la creación coreográfica o la docencia enfocada a la disciplina. Esta última sección es aplicada al interior de la Licenciatura en Danza.

El egresado puede elegir una de las opciones antes mencionadas para presentar su examen, donde además de presentar el resultado de su trabajo dancístico en cualquiera de esos rubros, debe presentar un documento teórico resultado de su proceso de investigación y reflexión.

Previamente a la pandemia dentro de nuestra Licenciatura se habían detectado algunas situaciones que repercutían en el bajo índice de titulación, hacia finales de 2019 habían egresado tres generaciones que debían titularse bajo esta modalidad, y únicamente había un proyecto concluido y acreditado. Es entonces que a partir de enero de 2020 la Mtra. Beatriz Julieta Galindo Zavala asume la responsabilidad del área de titulaciones de la Licenciatura en Danza, a partir de entonces se identificó que algunos egresados no conocían el proceso de titulación a pesar de que se habían programado reuniones recurrentes desde inicios de 2019. Por otro lado, se observó un desconocimiento o falta de interés por parte de los docentes que pudieran fungir como asesores, debido en primer lugar a que este proceso era nuevo (considerando que la primera generación egresó a finales de 2018), también porque no existen incentivos que permitan realizar estas funciones en el marco de las actividades docentes. También se detectó que, aunque

¹ Debido a que el Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Danza no cuenta con una prueba nacional específica, ofertada por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL): la sección teórica corresponde a una versión Institucional que de acuerdo con la UAEH (s/f) “es diseñada al interior de las licenciaturas por los cuerpos académicos bajo una rigurosa metodología”(párr. 3) y es una prueba teórica sobre los contenidos abordados en el Programa de Estudios vigente.

existen asignaturas en la malla curricular que incentivan competencias y habilidades que requiere el proceso de titulación, éstas no están enfocadas o vinculadas directamente con este proceso. Por último, la pandemia ocasionada por COVID-19 demandó un ajuste de estrategias para evitar el rezago en el índice de titulación, resultado también de esta nueva realidad.

Bajo este contexto fue que en 2020 nos encontramos con que los proyectos de titulación que fueron planteados para realizarse de manera presencial no podrían llevarse a cabo. Entonces tuvimos que ajustar la estrategia para apoyar el proceso y dar oportunidad a que los trabajos de creación, ejecución o docencia pudieran presentarse totalmente en línea. Para 2021, y bajo la experiencia del año anterior, se realizaron nuevos ajustes tanto en el proceso como en los requerimientos y estrategias de acompañamiento con la finalidad de incentivar la titulación y la calidad en los trabajos que fueron presentados.

Estrategias, objetivos, y métodos para la profesionalización dancística en contingencia

Las estrategias realizadas a lo largo de estos dos años responden no sólo a la realidad pandémica, sino también a las necesidades detectadas previas a la pandemia y las que hemos identificado a lo largo de este trabajo. Las podemos categorizar en cinco rubros:

- 1) Difusión periódica del proceso y guías.
- 2) Acompañamiento a través de asesorías planificadas.
- 3) Ajuste de las Experiencias y Documento Teórico.
- 4) Seminarios de Titulación.

1) Difusión periódica del proceso y guías

Para favorecer que los egresados conocieran el proceso de titulación se organizaron reuniones informativas en cada semestre con el objetivo de resolver dudas y aclarar el proceso a

todos los egresados interesados en el proceso de titulación. Asimismo, se elaboró una guía de titulación que explicaba paso a paso el procedimiento del EGEL práctico. En 2021 se actualizó la guía considerando las modificaciones que se hicieron.

2) Acompañamiento a través de asesorías planificadas

A principios de 2020 se realizó una base de datos con los docentes interesados en asesorar proyectos, y otra base de datos con los egresados interesados en realizar o concluir su trabajo. A partir de lo anterior se asignaron asesores a 21 proyectos que fueron registrados; sin embargo, a mediados de 2020 se detectó que muy pocos egresados dieron seguimiento al proceso, e incluso hubo algunos que nunca contactaron al asesor asignado. Debido a esta situación, a partir de agosto de 2020 se organizó el primer Seminario de apoyo a la titulación, de ese proceso únicamente seis egresados lograron la conclusión de su trabajo, lo cual más adelante se menciona con detalle.

Entre finales de 2020 y principios de 2021 se realizó nuevamente una base de datos con los docentes interesados en asesorar proyectos EGEL, considerando esta vez el perfil idóneo para esta actividad; es decir, la formación disciplinar de los docentes y su experiencia profesional. De esta manera fue más fácil emparejar los proyectos de titulación de egresados con los asesores que darían el acompañamiento.

Además de la estrategia descrita en el párrafo anterior, se estableció de manera general un cronograma de actividades con periodos de entregas específicas y dosificadas, al que se debían apegar tanto egresados como asesores. De esta manera fue posible que ambas partes tuvieran metas alcanzables en periodos concretos de tiempo, para lograr la culminación del examen

práctico. Gracias a esta estrategia, que fue acompañada con el segundo seminario de titulación, fue posible que concluyeran 23 proyectos.

3) Ajuste de las Experiencias y Documento teórico

La premisa del trabajo de titulación a través de la sección práctica del EGEL es: quien egresa de la Licenciatura en Danza debe condensar los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y proyectar su trabajo en una de las áreas de profesionalización de la danza aprendidas (creación, ejecución o docencia), esto con la finalidad de consolidar los saberes y servir de andamiaje para un futuro desarrollo profesional.

En 2020 fue necesario replantear la estrategia de titulación para permitir que los egresados pudieran concluir su proceso a pesar de que el trabajo presencial fue puesto en pausa. Para ello, en primer lugar, se tuvo que modificar el tipo de productos que se solicitan en el EGEL práctico y establecer las directrices para llevarlo a cabo. Entonces se abrió la posibilidad de hacer los proyectos a través de videodanza, videoregistro y para el área de docencia a través de clases a distancia; sin embargo, esta última en los primeros procesos no fue solicitada.

Si bien anteriormente el trabajo práctico exigía al egresado elaborar un trabajo inédito, se consideró que ante las circunstancias ocasionadas por la pandemia, entre ellas la limitación en la movilidad social, el cierre de comercios y la imposibilidad de llevar a cabo reuniones, ensayos, clases y funciones de danza, para el caso de creación se decidió recuperar las experiencias creativas resultado de las asignaturas de Proyecto Integral de las Artes I y II (PIA)², pues en estas

²De acuerdo con el programa Educativo de la Licenciatura en Danza (UAEH, 2014), las asignaturas que componen Proyecto Integral de las Artes (PIA) son: Conceptualización Escénica, Conceptualización Administrativa, Imagen Visual, Montaje Escénico, Taller de Maquillaje, Vestuario, Escenotecnia y Composición Coreográfica, aunque esta última no figura dentro del programa de PIA, se ha integrado operativamente. Cabe señalar que los objetivos y el avance en estas asignaturas son acompañados por una estrecha comunicación entre los docentes que imparten dichas asignaturas.

asignaturas durante cuatro semestres los estudiantes trabajan sobre creaciones escénicas completas, de tal manera que se decidió aceptarlas. Por otro lado, también fueron válidas las experiencias como bailarines en montajes profesionales presentados en funciones de egreso o realizados por creadores en activo o docentes de la Licenciatura en Danza. Además de esto, la flexibilización en la entrega permitió aceptar trabajos dancísticos en video, tanto de creaciones específicas para video como de creaciones registradas a través de video³.

Por otro lado, en 2021, tras un año de confinamiento y posterior a los exámenes de titulación presentados en noviembre, se detectó que el documento escrito que se solicitaba no era apropiado al tipo de examen y objetivos planteados en el EGEL práctico. Debido a esto se decidió modificar el documento que reportaba la experiencia, lo que permitiría a los postulantes concentrarse en lo más relevante y entregar productos de calidad. Con esta modificación se decidió nombrar a este trabajo teórico como Reporte de Experiencia, dividido de manera general en dos capítulos: el marco contextual y el reporte de experiencia en sí. En el primer capítulo el egresado-sustentante debe plasmar el conocimiento contextual de la disciplina dancística, ya sea Danza Contemporánea o Danza Folklórica (que son las áreas de énfasis que cursan los estudiantes a partir del quinto semestre de la Licenciatura), así como el Estado de la Cuestión sobre su trabajo. En el segundo capítulo se busca que el egresado plasme de manera narrativa y analítica el proceso creativo, interpretativo o docente que llevó a cabo, implícitamente deberá expresar su relación con alguno o algunos de los ejes temáticos de la licenciatura en danza. La presentación del Reporte debe cumplir con una extensión mínima de veinte cuartillas y máxima de treinta, desde la introducción a las conclusiones. Además de eso debe incluir la portada, la

³ Para aplicar la alternativa de trabajo a través de video, se convocó a un comité de docentes de la Licenciatura en Danza de la UAEH con experiencia en investigación de la danza, creación y video, con el objetivo de diseñar una guía de apoyo para egresados, así como el ajuste en las rúbricas de evaluación.

firma de aprobación por parte de su asesor, el índice, la introducción, las conclusiones, veinte referencias como mínimo y cinco cuartillas de anexos en caso de que se incluya algún material extra.

Con estos dos ajustes se abrió la posibilidad a que egresados con interés en titularse pudieran recuperar experiencias profesionalizantes y reportarlas de manera muy concreta, que a su vez les permitiera realizar investigación creativa, profundización conceptual y reflexiva en torno a la danza.

4) Seminarios de Titulación

Otra de las necesidades detectadas fue la de abrir un espacio académico enfocado únicamente al acompañamiento en el proceso de construcción de los trabajos de titulación, por lo que se diseñaron e impartieron tres seminarios de titulación, cada uno fue pensado en función de las áreas de oportunidad.

El primero fue realizado entre julio y septiembre de 2020, en él se generó una biblioteca digital de consulta, donde se consideraron lecturas en torno a la escritura académica, la investigación y la videodanza. Además, se realizó la revisión de trabajos por parte de cinco investigadores de la Licenciatura que entregaron a los sustentantes observaciones puntuales sobre su trabajo teórico. Para finalizar se impartieron seis conferencias: “Escena virtual: Proyectos coreográficos ante la nueva normalidad”, impartido por la Mtra. Beatriz Julieta Galindo Zavala; “Componentes estéticos y ética en la danza” y “Elementos básicos para la construcción de un texto académico” impartidos por la Mtra. Tanya García López; “Construcción de un montaje escénico y la importancia de un guion coreográfico” impartido por la Esp. Abril García y el Esp. R. Miguel Trejo Carrillo; “En el ojo del movimiento” impartido por el artista escénico Ysay

Appleton, y “Apreciación del cuerpo en las Artes Visuales” impartido por la Mtra. Alma Lidia Vázquez.

El segundo seminario de titulación fue realizado de enero a junio de 2021 y fue planeado de acuerdo con el proceso de elaboración, revisión, retroalimentación y evaluación, por lo que dentro de la calendarización de actividades fueron consideradas entregas parciales del Reporte de Experiencia, con la finalidad de establecer tiempos específicos de entrega y revisión. Una parte del seminario estuvo dedicada al trabajo independiente de los egresados y otra fue el establecimiento de cinco asesorías específicas donde los docentes podrían dar retroalimentación por cada entrega recibida, aunque cada asesor tenía la libertad de impartir el número de asesorías que considerara necesarias. La parte central del seminario estuvo conformada por seis conferencias que aclararían rubros específicos de la elaboración de los trabajos. Dichas conferencias fueron: “Introducción y elementos básicos para la investigación documental” impartido por la Mtra. Beatriz Julieta Galindo Zavala; “Elementos básicos para la construcción de un texto académico” y “Componentes estéticos y ética en la danza” impartido por la Mtra. Tanya García López; “Herramientas y procesos de creación” impartido por la Mtra. Carolina Ramírez Reyes y “Ejecución dancística, de la técnica a la interpretación” impartido por la Esp. Abril García Vázquez.

Por último, para este segundo seminario se establecieron mesas de trabajo en las que se planeó la presentación de avances para la retroalimentación por parte de asesores y evaluadores. Asimismo, se fijaron fechas de entrega para la revisión de trabajos finales por parte de los comités de evaluación y presentación de exámenes. Con este seminario del 2021 se registraron 23 proyectos (individuales y colectivos) con 32 sustentantes para la presentación de exámenes. Cada proyecto tuvo un comité evaluador de cuatro integrantes, mismos que revisaron,

retroalimentaron y evaluaron el trabajo práctico y el reporte de este. Aunque los proyectos estaban programados para presentarse a examen entre mayo y junio, se tuvieron que prorrogar algunos trabajos, debido a que no cumplían con la calidad requerida y las correcciones les llevarían más tiempo, razón por la cual el último examen fue presentado en el mes de octubre de 2021.

El tercer seminario fue realizado entre octubre y noviembre del recién pasado 2021. Para este seminario se consideró que muchos docentes-asesores ya estaban familiarizados con el trabajo, por lo que fue compartida una guía y una calendarización de actividades que permitirá a cada egresado avanzar de acuerdo con ello. Además de esto, se planearon siete conferencias: “Investigación Práctica-Teórica para el proceso de titulación de la Licenciatura en Danza” e “Integridad académica y revisión de coincidencias” impartidos por la Mtra. Beatriz Julieta Galindo Zavala; “Reflexiones sobre el concepto de Danza Escénica” y “Criterios para la redacción de un texto académico” impartidos por la Mtra. Tanya García López; “Uso de la notación coreográfica” impartido por el Esp. Ramón Miguel Trejo Carrillo; “Búsqueda eficiente de textos académicos” impartido por la Dra. Cynthia Jeannette Pérez Antúnez y “Conceptos básicos del lenguaje visual aplicados a la producción escénica” impartido por la Mtra. Zinnia Quiñones Urióstegui.

Cabe mencionar que los contenidos de las conferencias impartidas en cada uno de los seminarios fueron pensados en función de las necesidades detectadas en el proceso de titulación, así como para fortalecer las habilidades que permitan a los egresados concluir un trabajo práctico dancístico a pesar de las condiciones generadas

Resultados

En 2020 y 2021 fue realizada una encuesta para egresados titulados⁴ donde encontramos que, a diferencia de lo sucedido en 2020 cuando los egresados tuvieron que hacer una modificación completa de su trabajo para poder titularse, en 2021 el 80% no realizaron ninguna modificación, porque sus trabajos fueron pensados como videodanza desde que inició su trabajo o bien porque presentaron un videoregistro de obra.

Como se ha mencionado anteriormente, de los veintiún proyectos registrados para titulación en 2020, únicamente lograron concluir seis, es decir el 28%. Para 2021 se registraron 24 proyectos de los cuales 23 lograron concluir, es decir el 96% concretaron su proceso de titulación. Consideramos que estos resultados son en gran medida por todos los ajustes realizados que han sido presentados ya en este documento.

Por otro lado, nos parece relevante destacar que en la encuesta realizada entre egresados, éstos han indicado que las dificultades que tuvieron para realizar su trabajo fueron sobre todo por el espacio escénico donde realizaron su obra (40%), también por las restricciones de movilidad y la dificultad para conseguir materiales (15%), y el desconocimiento de los aspectos teórico-prácticos de la videodanza (15%). Así mismo los que realizaron videodanza identificaron que esto les permitió enriquecer su formación académica:

En la sociedad hay cambios constantes y hay que saber adaptarse y crear desde las posibilidades que se tienen, incursionando en nuevos conocimientos (Egresado de la Licenciatura en Danza, encuesta 5).

⁴Encuesta diseñada por la Mtra. Beatriz Julieta Galindo Zavala, aplicada a través de Formularios de Google, los resultados obtenidos forman parte del archivo documental del Grupo de Investigación “Danza, sociedad e inclusión” de la UAEH.

Me sirvió para pensar en otras formas de hacer y pensar la danza (Egresado de la Licenciatura en Danza, encuesta 8).

Siendo la tecnología una nueva herramienta para plasmar los trabajos, nos permite que se quede el registro de una obra, que no sea efímera, que se pueda revisar, observar y analizar, e incluso volver a presentar, y reproducirse varias veces, es una manera más de seguir haciendo a la danza eterna (Egresado de la Licenciatura en Danza, encuesta 14).

De los seis proyectos que concluyeron en 2020, cuatro fueron por ejecución y dos por creación, mismos que fueron asesorados por docentes cuyo perfil era acorde al proyecto y contaban con la experiencia en ejecución, creación escénica y experiencia sobre la escritura e investigación de la danza. Finalmente, el comité evaluador en este ejercicio de titulación también contó con perfiles de docentes acordes con los exámenes que se presentaron.

Como se ha mencionado, para el año 2021 se lograron concluir 23 proyectos. Este gran avance se logró gracias a los ajustes realizados. En esta ocasión ocho proyectos fueron de ejecución y quince de creación; debido a esta gran cantidad de sustentantes se sumaron más docentes para el asesoramiento de proyectos, cuyos perfiles estuvieron acorde con las necesidades técnicas de ejecución dancística y creación escénica, con esto se logró una conclusión de calidad en dichos proyectos creativos e interpretativos. Finalmente, otro reto fue la organización de los comités de evaluación, pues cada comité estuvo integrado por cuatro evaluadores, por lo que fue necesario convocar a la mayoría de los docentes de la Licenciatura en Danza ya sea con experiencia y trayectoria en la creación escénica, la ejecución, la investigación de la danza y también de disciplinas relacionadas como el teatro, las artes visuales y la investigación de las artes, lo cual además permitió a los egresados incentivar reflexiones profundas sobre el quehacer dancístico en el mundo profesional y sobre las posibilidades de la

interdisciplina. Por último, cabe señalar que en enero de 2022 tuvimos el primer examen de titulación que correspondía al Examen Teórico-Práctico que además de ser resultado de la perseverancia y enfoque de quien lo presenta, también se reconoce el acompañamiento a través de las asesorías por parte de los docentes de la licenciatura, la retroalimentación de evaluadores y el apoyo a través del seminario de titulación. En 2022 esperamos que este trayecto y ajustes, permitan a más egresados que están en proceso poder concluir con la calidad y las competencias requeridas, además con la flexibilidad para adaptarse a las nuevas realidades e insertarse en un mundo profesional cada vez más demandante.

Reflexiones finales

La necesidad de concluir los procesos creativos-coreográficos y de investigación de los estudiantes egresados durante la cuarentena y lo que va de la actual pandemia mundial, nos llevó como docentes a crear estrategias pertinentes que los encaminaran ante un nuevo panorama virtual y a distancia. Se retomaron, reconfiguraron y crearon trabajos escénicos en video, tanto registros de obra anteriores a la pandemia como videodanzas inéditas, así como se guiaron procesos de investigación por escrito con hallazgos teóricos, reflexiones y registro de sus experiencias durante los procesos creativos. Todo ello mediante los tres Seminarios de Titulación, en los que participaron activamente tanto profesores de asignaturas prácticas como teóricas, los cuales fungieron como asesores en dirección de titulación individualizada.

Notamos un gran entusiasmo por participar tanto de egresados como de profesores sobre todo a partir de la segunda emisión del seminario de titulación. Lo atribuimos al entusiasmo general que se dio durante el mismo periodo en todos los cursos, clases, *streamings* y ofertas vastas y variadas en línea. Tal vez la necesidad por crear, encontrar una salida del encierro, así como aprovechar la oportunidad de obtener el grado de licenciatura y participar del proceso, se

intensificaron debido a la incertidumbre, no sólo por el futuro, sino también por el presente durante el inicio de la pandemia. Sin embargo, fue evidente el desánimo tanto de los pocos casos de egresados que tuvieron que aplazar su titulación al término de ese primer seminario porque su trabajo no cumplía con las características óptimas requeridas, como de algunos profesores que habían asesorado varios proyectos y al término del proceso se encontraban francamente agotados.

De igual manera nos dimos cuenta de que en nuestra licenciatura no tenemos una sólida formación en competencias digitales para la producción de videodanzas, las cuales representaron casi la totalidad de opciones para ejecución y creación dancística durante la pandemia en general, y la opción más viable para los procesos de titulación de nuestros egresados en particular. Si bien, en nuestro currículo contamos con las asignaturas de Producción: Escenotecnia, Taller de Maquillaje y Vestuario, la creación de obra en el formato de videodanza requiere de otras habilidades que tendremos, de ahora en adelante, que brindar a nuestro alumnado.

Otras habilidades para mejorar en la formación de nuestros estudiantes definitivamente es la redacción, ortografía, gramática e investigación teórica en general. Varios egresados mostraron grandes dificultades para llevar al nivel reflexivo por escrito sus ideas y procesos creativos. Esto ya lo estamos trabajando y reforzando con los egresados a través de los seminarios de titulación, pero también con los estudiantes desde el Curso Propedéutico con el Taller de Lectura y Redacción, las diferentes asignaturas teóricas del plan de estudios, y especialmente en la denominada Proyecto Integral de las Artes, poniendo mayor atención y exigencia en los aprendizajes obtenidos en las mismas. Todo ello con excelentes resultados en varios casos de actuales estudiantes matriculados.

De igual manera ha sido importante establecer estrategias y diferentes canales de comunicación para conciliar estos procesos de titulación con la disposición de tiempo, así como con las necesidades emocionales y económicas de la condición de egresados en pandemia. Aspectos sin duda de igual peso que todos los académicos e institucionales ya anteriormente mencionados.

Sin duda, con fallas y aciertos, el proceso de titulación que hemos construido y seguimos construyendo en la Licenciatura en Danza del Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ha representado un enorme esfuerzo colectivo de reformulación y participación, cuya principal meta es brindar profesionales de excelencia en danza a la sociedad, con todas las posibilidades que ello conlleva para el mejoramiento de la calidad de vida de diferentes poblaciones de nuestro estado y del país, así como las contribuciones a la comunidad dancística en general. Ignoramos si es el único caso institucional que cuenta con un proceso de titulación de un acompañamiento con tales características, pero en nuestra experiencia como profesionales formados y activos, podemos decir que se trata de un esfuerzo inusitado que debe ser reconocido, aprovechado y valorado por nuestros egresados.

A la par hemos generado un Manual de Procedimiento para la Titulación, basado en el Reglamento de Titulación (UAEH, 2018). Este Manual permitirá a las generaciones que egresen en 2022 la titulación a través de las modalidades de Tesis, Examen Teórico-Práctico, Publicación de Artículo y Excelencia Académica. Consideramos sin lugar a dudas que estas alternativas permitirán contribuir a la sólida formación terminal de los egresados de la Licenciatura en Danza de nuestra universidad.

Esperamos que esta danza emergente y profesionalización en contingencia redunde en la calidad de los profesionales que nuestra Licenciatura en Danza está generando como el semillero

de creadores, ejecutantes e investigadores que es. Las circunstancias que la pandemia mundial nos ha obligado a adaptar en nuestras cotidianidades, bien pueden representar un cúmulo de oportunidades para replantearnos nuestro quehacer profesional así como las maneras en las que lo llevamos a cabo. No olvidemos que nuestro quehacer en la danza es eminentemente creativo, de tal manera que esta adaptación sin duda es a la vez reinención.

La enseñanza de la danza en educación básica

Carlos Alberto Carrillo Uribe

Doctor en ciencias de la educación, maestría en artes,
docente del instituto de bellas artes del estado de Baja
California, cacubc@hotmail.com

Resumen

Al enseñar danza es fundamental el apropiarse del enfoque didáctico del ámbito en que se esté trabajando, podemos citar dos, el ámbito educativo y el ámbito sociocultural, entendiendo el ámbito educativo como las escuelas de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y el ámbito cultural como las instituciones de enseñanza específica de lenguajes artísticos (como casas de cultura y escuelas particulares de arte), cada ámbito tiene bien definidos sus propósitos, con sus beneficios específicos, si bien coinciden en puntos importantes, es imperante no confundirlos y cambiar dichos propósitos, sobre todo en la intervención educativa de la educación obligatoria ya que es una de las principales problemáticas con las que se encuentran, y cuyos resultados impactan directamente en el perfil de egreso.

Palabras clave: Enfoque didáctico, danza, educación básica, escuelas de arte, enseñanza

El arte es expresión profunda característica del ser humano, es una manifestación de sensibilidad que nos permite comunicar ideas, sentimiento y puntos de vista entre los seres humanos, es una manifestación cultural fundamental en el ámbito educativo, de tal manera que la educación artística figura como uno de los objetivos del Sistema Educativo Mexicano. La danza es una expresión que ha ido de la mano del ser humano a través de su historia, es una coordinación de movimientos del cuerpo, es una forma de expresar nuestros sentimientos y

emociones, estudiar la danza es aprender el lenguaje nuestro cuerpo, es poder comunicarnos por medio de él, es decirle a lo demás lo que sentimos por medio de este o representar las tradiciones de una sociedad.

Es primordial para los docentes el profundizar en el conocimiento del aprendizaje de la danza y la expresión corporal en los niveles educativos, es fundamental conocer la propuesta educativa de los planes vigentes de educación básica, esto con la intención de orientar el trabajo de la danza, que permita entender, analizar y argumentar de mejor manera el papel de esta en la formación integral de los alumnos.

La danza en la educación básica se pretende enseñar de una manera integral, desde los conceptos básicos lingüísticos y técnicos, así como el conocimiento, experimentación y desarrollo de los diferentes elementos y tipos de expresión dancística, lo cual nos permite un acercamiento general, por medio de un organización pedagógica bien definida, que nos permita que el alumno no solo se limite a la expresión, sino que además tenga las competencias para apreciarla, entender los entornos en que se manifiesta y por supuesto disfrutarla. Es fundamental identificar y desarrollar competencias didácticas para llevar a cabo actividades teórico prácticas metodológicas que atiendan el desarrollo de las competencias dancísticas y de expresión corporal dentro de la educación artística en educación la básica, y que esto a su vez, permita el desarrollo del pensamiento artístico, así como atender la transversalidad para abordar temáticas de relevancia social y apoyar el desarrollo de aprendizaje esperado de otras asignaturas del currículo.

Así también, es importante conocer el enfoque didáctico en el ámbito sociocultural y el ámbito educativo, ya que es una de las principales problemáticas en educación básica, puesto que cada ámbito tiene bien definidos sus propósitos, con sus beneficios específicos, si bien coinciden

en puntos importantes, es imperante no confundirlos y cambiar dichos propósitos, sobre todo en la intervención educativa de la educación obligatoria.

Tabla 1.

<i>Ámbito educativo</i>	<i>Ámbito sociocultural</i>
Educación básica	Instituciones de arte
Parte del currículo (transversalidad)	Lenguaje artístico específico
Educación obligatoria	Decisión propia
Parte de la formación integral	Formación específica
Enfoque didáctico del plan de estudios	Enfoque en el lenguaje artístico
Favorece competencias generales	Favorece competencias específicas
Alfabetización artística general	Alfabetización artística específica

Retomando la enseñanza de la danza en educación básica de una manera más específica es importante partir del perfil de egreso, propósitos generales y aprendizajes esperados. En relación al perfil de egreso es fundamental retomar los siguientes puntos plasmados en el plan de estudios vigente.

- Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes
- Explora y experimenta diferentes manifestaciones a partir de sus elementos básicos
- Explora y experimenta distintas manifestaciones artísticas
- Analiza, aprecia y realiza distintas manifestaciones artísticas

En el propósito general se menciona que al término de la educación básica los estudiantes valoren el papel e importancia de distintas manifestaciones artísticas locales, nacionales e

internacionales, como resultado de procesos activos de exploración y experimentación con los elementos básicos de los lenguajes artísticos (danza, música, teatro y artes visuales).

Un punto que resaltar en el plan vigente de estudios, y que coincide con planes anteriores (desde el 2006), es el desarrollo del pensamiento artístico, conceptualizado como

Una atribución del pensamiento que desarrolla la percepción, la sensibilidad, la imaginación y la creatividad al trabajar constantemente con un lenguaje artístico. Pensar artísticamente implica percibir las cualidades estéticas que nos rodean, aumentar la sensibilidad ante el mundo circundante, desarrollar la imaginación al prever distintas posibilidades de solución y, con esto, despertar la potencialidad creativa de los niños y adolescentes. (SEP Enfoque didáctico de la danza, 2017, p.11)

En relación a los aprendizajes esperados de la danza, es fundamental trabajarlos a partir de su enfoque didáctico, el cual se basa en una intervención educativa que parta de los ejes de enseñanza que didácticamente atiendan las actividades experienciales que se diseñen para los alumnos de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior, dichos ejes son:

1. Práctica artística
2. Elementos básicos de las artes
3. Apreciación estética y creatividad
4. Artes y entorno

La intervención educativa de la danza en educación básica debe partir de fundamentaciones específicas bien claras, específicamente del enfoque didáctico que no pretender formar artistas, pero si, aportar al desarrollo integral del individuo y desarrollar su creatividad, por lo que, al trabajar este lenguaje artístico hay que tomar en cuenta ciertos puntos

específicos que nos permitirán aportar de manera idónea al perfil de egreso, por lo que debemos tomar en cuenta como punto de partida sus elementos básicos como cuerpo, espacio, tiempo y movimiento, entre otros.

La enseñanza de la danza no se puede limitar a ciertos tipos de esta, por lo que hay que tomar en cuenta 3 claras tendencias de enseñanza en educación básica:

- Movimiento corporal expresivo y creativo
- Repertorios de la danza mexicana
- Desarrollo de la diversidad cultural

Esto no lleva a trabajar aspectos bien específicos como la expresión corporal, los elementos básicos de la danza, la danza creativa y la escenificación de la danza, dicha escenificación puede ser danza folclórica, danza internacional, bailes populares y rondas infantiles, esto siempre apegado a los ejes de enseñanza.

De manera puntual, al aprendizaje de la danza en educación básica nos permitirá un acercamiento claro, al experimentarla y contextualizarla, lo cual a su vez nos dará herramientas para apreciarla. La enseñanza de la danza no sólo puede hacer referencia a aprender movimientos estéticos o a la expresión corporal, sino que puede estar relacionada tanto con materias como matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, así como con el desarrollo de habilidades sociales, interpersonales, emocionales, etc. Esto convierte a la danza en una actividad completa y flexible que se pueden plantear a nivel interdisciplinar o de manera transversal, cuando se tiene apropiado una pedagogía y didáctica específica.

En relación al tema, se considera importante mencionar que en investigaciones llevadas a cabo en escuelas de educación básica de preescolar, primaria y secundaria en el municipio de

Mexicali en el estado de Baja California, dichas investigaciones nos arrojaron información de una problemática relacionada al tema, ya que los resultados dieron, que si bien, el docente de artes considera fundamental el papel de las artes en el desarrollo integral y de la creatividad, la apropiación del enfoque didáctico que nos permitiría favorecer dichos puntos no se tiene apropiado, afectando así, el perfil de egreso de los alumnos, de ahí la importancia de tener claro el enfoque didáctico correspondiente, con el fin de alcanzar el perfil de egreso deseado.

Referencia

SEP Enfoque didáctico de la danza (2017). Enfoque didáctico de la danza.

Dirección General de Desarrollo Curricular.

CAPÍTULO 3.

Experiencias e investigaciones en torno a la
Pedagogía de las Artes.

TEATRO



La dramaturgia en la Danza: La noción de la dramaturgia en la creación escénica de danza contemporánea¹

Angela Melisa Balceda

Profesora de Danza por la Escuela Superior de Danza “Norma Fontenla”, San Salvador de Jujuy, Jujuy, Argentina. Diplomada en gestión cultural, política y praxis por la Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, Argentina. Docente Adscripta en la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina. Email: angelabalceda31@gmail.com

Resumen

Se indago como parte del proceso del avance de investigación de Tesis de la carrera de Licenciatura en Arte y Gestión Cultural - Formato Producción, y de las Becas EVC-CIN4 de vocación científica para saber la posible relación de dos disciplinas que son la danza contemporánea y el teatro desde los procedimientos dramáticos dentro del proceso compositivo y escénicos, como construcción del abanico de posibilidades de mecanismos, métodos, estrategias y técnicas para crear una puesta escénica de danza contemporánea. Esta relación se fundamenta en la investigación de que la dramaturgia sería aquello que le da sentido a la danza al punto de que una historia de este arte podría entenderse como una historia del movimiento y su progresiva emergencia, un proceso que se manifiesta en la danza actual. Por lo tanto, se propone un marco teórico y herramientas cualitativa, de diseño descriptiva-

¹ Este trabajo se caracteriza por ser una investigación de Tesis de la carrera de Licenciatura en Arte y Gestión Cultural- Formato Producción, iniciada en el mes de febrero del 2021 y de las Becas EVC-CIN de vocación científica iniciada en el mes de septiembre del 2021, la cual está vinculado al Proyecto “Cuerpos políticos: modos de (des)anudar las prácticas danzadas y las prácticas filosóficas”, dentro del marco de las Becas EVC-CIN de vocación científica. Ambas aún continúan en proceso de elaboración e indagación.

interpretativa, para dar lectura a las concepciones y representaciones de la dramaturgia, a partir de una perspectiva teórica, y en vista a entender y/o comprender el lugar que llega a ocupar dentro del campo de la composición coreográfica como aquello que teje o crea sentido a la danza. Pero ¿Desde qué enfoques o mecanismos es posible establecer la articulación interdisciplinar entre danza y dramaturgia para una creación escénica de danza contemporánea? ¿Cómo la danza contemporánea crea sentidos a través de la dramaturgia?, y de esta incertidumbre se generó la idea de hablar de una dramaturgia en el espacio, pero ¿de qué sentido poético voy a hablar?, dado que desde la materialidad se disparan sentidos. Analizando desde las implicancias de las prácticas de laboratorio, búsqueda y experimentación compositiva personal como de la observación y análisis del proceso compositivo y producción final tanto de un bailarín como de un coreógrafo y/o director, de danza intervención del grupo Núcleo Clap! Mudanza escénica de danza independiente de Córdoba, Argentina. Como así también, de las clases de la materia “Tecnología de la Improvisación” de 4to año de Licenciatura en Composición Coreográfica, de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina². Además, se realizó un relevamiento bibliográfico (artículos y referencias de libros locales y nacionales), la recopilación de datos desde entrevistas semi estructuras a bailarines/intérpretes, directores y coreógrafos, y análisis de los videos como así también la recolección y selección de imágenes fotográficas para analizar aspectos relevantes de la danza intervención seleccionada, entre ellas la construcción de sentidos, historias, representaciones y algunos aspectos técnicos de la danza contemporánea. Esto datos arrojo que el universo está compuesto por bailarines, coreógrafos y directores, que experimentan la danza como intérpretes y educadores desde el 2006, como

² “Tecnología de la improvisación” es una materia del 4to año perteneciente a la Licenciatura en Composición Coreográfica. Es una carrera de grado, que forma parte de la Facultad de Arte y Diseño (FAD), de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina (UPC). De una duración de 4 años, con una carga horaria de 2880 horas reloj. Disponible en: <https://www.upc.edu.ar/carreras/licen-composicion-coreografica/>

también por alumnos-bailarines que vivencian la danza desde el aprendizaje-enseñanza desde el 2019 en la ciudad de Córdoba Capital, Argentina. Tomando como la unidad de estudio, por un lado, a los bailarines e intérpretes, y por el otro, al análisis de la capacidad de componer, al proceso de composición, en tanto como seres creadores de sentidos al movimiento. Por esto, sumando a la situación de relevamiento de datos, se advierte la importancia de registrar e incorporar análisis de los videos de la danza intervención como así también las propias experiencias (auto etnográficas) que aportaron información complementaria. Y con respecto a la implicancia de la dramaturgia, se concluyó que la misma es necesaria en la creación/composición coreográfica. Dado que poco a poco se percibe que la dramaturgia no sólo se identifica en el texto, y por el contrario se hace parte de un universo significativo que se involucra dentro de la puesta en escena.

Palabras Claves: dramaturgia, creación escénica, danza contemporánea, TIC, producción audiovisual.

Introducción

En las vivencias de un viaje con amigos y en la facultad sentada esperando para tomar una clase, me pregunto ¿Cómo puedo escribir una obra de danza? ¿Se escribe? De ahí Danza y dramaturgia, pero ¿Qué sucede con la dramaturgia cuando el teatro se hace danza? Quien dijo que, de un viaje lleno de escritura, poemas y danza, y de aquella charla con mates de por medio, nos llevaría a preguntarnos, a reflexionar, analizar e indagar en la relación de danza y teatro, en tiempos actuales.

La Danza Contemporánea es algo enorme, de gran producción e innovación, sobre todo en las últimas décadas. Tal explosión de propuestas y experimentaciones hace parecer imposible explicar en conceptos simples, aquello de lo que se trata esta danza.

Hay una pregunta conductora de ¿Cómo la danza permanece hoy en día, donde los tiempos de producción son particularmente, no solo intensos sino versátiles? Una pregunta que pareciera ser lucida, pero tan inabarcable a la vez, de manera que basta con enunciar para surgir que la incidencia de la hibridación entre danza y el teatro, tengan que ver con la permeabilidad de la danza a través de los años. Una danza que permite ser analizada como producción artística, donde la textualidad y los elementos escénicos pueden ser usados dentro de los procesos creativos/compositivos actuales.

De hecho, es algo que hoy aparece en las artes contemporáneas en general, pero pareciera que esta relación/articulación no surge simplemente como una búsqueda sino más bien como un reflexionar y conocer los procesos comunicativos y escriturales en la danza, y de manera específica, desde los procedimientos dramáticos. Comprendidos en el proceso compositivo y escénico que contempla la labor creativa y consolida una obra de danza contemporánea.

Nos referimos a una hibridación entre los campos de la danza y el teatro desde la textualidad como construcción de mecanismos, métodos, estrategias y técnicas dentro del proceso compositivo de danza contemporánea. La cual nace, antes las situaciones de diversos interrogantes sobre el debate de la puesta en escena ¿Cómo dialoga la danza mediante la dramaturgia del teatro? ¿Cómo creamos un movimiento por medio de la dramaturgia? ¿La danza hace a la dramaturgia? De hecho, pareciera que el teatro no surge simplemente como tema o recurso dentro de la danza, sino que irrumpe de manera que se presenta o reclama como algo sustancial en ella.

Hablamos de ciertos procedimientos que es irreductible para la danza, pero que, sin embargo, ha sido en cierto sentido, velado o disimulado en su acontecer. Nos referimos a procedimientos dramaturgicos cuyos inmediaciones o potencias han sido sumergidos en la danza según los cánones dancísticos de cada época. De lo que se quiere hablar aquí, es de ¿Qué enfoques o mecanismos de los procedimientos dramaturgicos posibilitan establecer la articulación entre danza - teatro dentro del proceso compositivo de danza contemporánea?

Desde esta perspectiva, se requiere un análisis reflexivo sobre el campo investigativo de la danza contemporánea, articulando la danza y el teatro, a partir de los procedimientos dramaturgicos en un proceso creativo. Es decir, a través del ejercicio escritural que configura, de alguna manera, la dramaturgia de la danza y los elementos escénicos utilizados en los procesos creativos/ compositivos y escénicos actuales. Y que reivindica su función estética, social, y cultural.

Para adentrarnos más en el tema, consideramos necesario indagar teóricamente sobre procedimientos dramaturgicos y corporalidad, como así también, en el proceso de experimentación de procedimientos dramaturgicos dentro del proceso compositivo/escénico de danza contemporánea.

A partir de lo mencionado anteriormente nos preguntamos: ¿Qué enfoques o mecanismos de los procedimientos dramaturgicos posibilitan establecer la articulación entre danza - teatro dentro del proceso compositivo de danza contemporánea? A partir de este interrogante, fue interesante investigar en un primer momento el recorrido sobre la idea de dramaturgia teniendo en cuenta las concepciones y representaciones, ¿Qué es dramaturgia para la danza?, con respecto al lugar que llega a ocupar dentro del campo de la composición y cómo afecta al desarrollo de la creación coreográfica desde su dimensión comunicativa. Para ello tuvimos que identificar las

diferentes fuentes donde la danza es capaz de “narrar una historia, transmitir “mensajes”, evocar situaciones o convocar personajes que, en los peores casos, harán uso de la palabra” (Danan, 2012, p. 59). Como así también los ejes sobre los que se articula esta disciplina dentro de su mismo campo, ¿Qué sucede con la dramaturgia cuando el teatro se hace danza? Por lo tanto, se debe considerar como pertinente abordar la textualidad desde su dimensión comunicativa dentro del proceso compositivo y escénico de danza contemporánea, y analizar/reflexionar el acto creativo/compositivo como un proceso pedagógico de montaje de la danza. Dentro del lenguaje y movimiento, profundizamos en el concepto de dramaturgia con respecto al trabajo de la materialidad, la corporalidad y la relación con la danza contemporánea.

Facilitando la creación de un lenguaje a través de la articulación entre danza y teatro a partir de los procedimientos dramáticos con la finalidad de construir no solo el estilo sino también la ruta que se emplea en el producto artístico. Tomando conciencia de ¿Cómo dialoga la danza mediante la dramaturgia del teatro? ¿Cómo creamos un movimiento por medio de la dramaturgia? ¿La danza hace a la dramaturgia? Para finalmente, comprender en qué consisten, cómo se originan y cuál es el recorrido de su construcción dentro del campo de la composición coreográfica con la finalidad de realizar una producción audiovisual.

En un segundo momento, en las decisiones teóricas que nos llevaron sobre un camino donde interrelacionar dos lenguajes pretendiendo establecer, definir, conocer, explicar y comprender las representaciones de la dramaturgia y la danza contemporánea desde un tipo de investigación de campo enmarcada en un paradigma descriptivo e interpretativo sobre los saberes procedentes de los estudios de exploración de mecanismos observados en artistas cordobeses. A través del análisis e interpretación de sus implicancias que permitirán revelar las cualidades, características, particularidades y rasgos distintivos que influyen en el proceso compositivo y

escénico de danza contemporánea. Considerando, puntualmente, analizar a partir de la propia experiencia, es decir desde la propia búsqueda y experimentación compositiva, hacia una aproximación de la dramaturgia en la danza contemporánea. Exploración corporal tomando a la improvisación como generador para la construcción de la técnica de la danza contemporánea, a través de la observación del proceso compositivo tanto de un bailarín como de un coreógrafo, director, de grupos de danza contemporánea independiente de la Provincia de Córdoba Capital. Con la finalidad de analizar el proceso hablamos de indagar a partir de un estudio sobre la propia búsqueda y experimentación compositiva. Cuestionando los procesos de creación y símbolos representativos, estableciendo una hibridación entre los campos de la danza y el teatro. Por ende, se hará uso del método fotográfico y filmico para documentar los procedimientos compositivos y escénicos donde uno como bailarín habite la dramaturgia en la danza contemporánea. Partiendo del base investigador artista que permitirá en este caso involucrar el cuerpo como investigadores desde afuera de la escena y así aumentar las posibilidades compositivas y directivas al ampliar los puntos de vista de la gestión y producción.

Pretendiendo aportar al proceso compositivo - escénico, conocimientos desde los procedimientos dramáticos, dentro de la danza contemporánea que permitan la retroalimentación, a través de la recuperación de parámetros conceptuales, del análisis crítico-reflexivos e investigaciones sobre la dramaturgia en la danza actual y, además, de la validación de la práctica artística como trabajo de investigación como producción artística.

Y en un tercer momento en la caracterización de la sistematización de la experiencia. Desde un breve recorrido de interrelación entre teoría y práctica, para comprender no sólo enfoques o mecanismos de los procedimientos dramáticos que posibilitan establecer la articulación entre danza – teatro dentro del proceso compositivo y escénico de danza

contemporánea sino también cómo hacen uso de esta noción un coreógrafo y un bailarín a la hora de componer actualmente donde estamos mediados por las tecnologías y la virtualidad.

Precisando de las principales percepciones y conceptos que definen a la dramaturgia de la danza. Analizando los procesos de creación/compositivos y escénicos, símbolos representativos desde la raíz de la creación, concepción de una producción artística o puesta en escena.

Dramaturgia en la danza

Abordar el tema desde el concepto de dramaturgia que se llega a desarrollar con respecto al trabajo de la materialidad y la relación con la danza contemporánea ofrecerán respuestas reveladoras para este trabajo de indagación para comprender ¿Cómo dialoga la danza mediante la dramaturgia del teatro? ¿Cómo creamos un movimiento por medio de la dramaturgia? ¿La danza hace a la dramaturgia? Posibilitando la articulación entre danza y teatro a partir de los procedimientos dramáticos con la finalidad de construir no solo el estilo sino también la ruta que se emplea en el producto artístico. Durante este recorrido se tratarán las concepciones y representaciones de los procesos dramáticos con respecto al lugar que llega a ocupar dentro del campo de la composición coreográfica. Para comprender en qué consisten, cómo se originan y cuál es el recorrido de su construcción. Descubriendo qué símbolos representativos desde la fase del génesis de la creación hasta el montaje son pertinentes a tener en cuenta dentro de una producción compositiva, en este caso audiovisual.

Danza y teatro son artes escénicas que han crecido al mismo tiempo, disciplinas independientes, que fusionadas o integradas crean nuevas formas de danzar. La Danza contemporánea proyecta una dramaturgia que se inserta en las producciones escénicas actuales. Por consiguiente, para indagar los elementos fundamentales de los procedimientos dramáticos

dentro del proceso compositivo de la danza contemporánea es necesario conocer y comprender el significado del concepto de dramaturgia desde el entorno del teatro para adaptar, reconstruir o reformular dentro de la danza. Dado que, según el planteo de Mondragón (2017), la danza se nutre de conceptos extraídos desde la teoría teatral, y a su vez se construye desde los preceptos básicos de la dramaturgia con el fin de concebir, organizar, establecer, sistematizar significado integral dando origen a una producción.

El término dramaturgia, etimológicamente, proveniente del griego *drama* que significa ‘acción’, entendiéndose como a una composición dramática, “es la técnica del arte dramático que busca establecer los principios de construcción de la obra o la coreografía” (Pavis citado en Ávila, 2013, p. 76).

El término danza contemporánea surge a principios del siglo XX, en búsqueda de nuevas formas de expresión, donde el bailarín se expresa y adopta diversas técnicas a través del cuerpo como instrumento que produce sentido, y por medio de este el ser humano se inserta activamente en un espacio social y cultural dado, muy por el contrario, a la idea de pensar el cuerpo como algo externo y, por ende, irrelevante, del sujeto. Por lo tanto, Le Breton (2010) afirma que la danza contemporánea es “despliegue del cuerpo, energía en libertad, pensamiento en movimiento, escritura singular del espacio... es la búsqueda repetida y sin descanso en torno a las posibilidades descubiertas por el cuerpo” (p.104).

No obstante, se puede establecer una hibridación entre ambos campos, que permite plantearnos ¿Qué es la dramaturgia para la danza? De acuerdo con lo planteado por Fuentes (2012):

El término dramaturgia aparece en la danza sólo a partir de las tres últimas décadas del siglo XX (...) se puede decir que la dramaturgia ha estado vigente en la vida de la danza y el teatro desde las antiguas civilizaciones, transformándose en el transcurso del tiempo hasta nuestros días. (p. 53)

De esta manera, organizar el hacer de la dramaturgia en la danza permite reflexionar ¿Qué es lo que voy a hacer y/o a decir? ¿Cómo construir la dramaturgia de una composición coreográfica? ¿Qué elementos permiten componer? ¿A través de quien se realiza el acto de componer la dramaturgia en la danza?

Por lo tanto, se considera importante realizar una articulación interdisciplinar dentro del proceso creativo y hacer de esta investigación un texto que permita la construcción del abanico de posibilidades de mecanismos, métodos y estrategias de la dramaturgia dentro del lenguaje del cuerpo para la construcción compositiva de la escena de danza contemporánea.

Asimismo, se podrá decir que la dramaturgia es la que da el vínculo específico entre la forma y el contenido a una composición escénica coreográfica, donde la principal tarea del coreógrafo, de acuerdo con lo que sostiene Aguilar (2013), es disponer de los materiales textuales y escénicos. Entendiendo que:

(...) en la dramaturgia para la danza se conjugan las opciones estéticas (escénicas) e ideológicas (visión de mundo), que van desde el lugar donde se realizará la danza (un lugar elitista o de corte popular), hasta el elenco que lo interpretará (eclectico o de tal o cual formación, independiente o estatal). Es decidir la disposición de todos los elementos que forman parte del espectáculo. (p. 77)

Dado que, de acuerdo con lo que plantea Mondragón, la dramaturgia en la danza da solidez y claridad a la obra. Es una guía y el andamiaje de la construcción del proceso escénico. La dramaturgia es una colaboradora en la escena de la danza contemporánea, visualizará la obra, analizará y organizará los múltiples procesos brindados que se fueron abordando para llegar a la composición de la pieza coreográfica. La palabra está inmersa en la acción del bailarín, y es su labor interiorizarla y expresarla en cada movimiento. Se establece la dramaturgia como la herramienta que permite estructurar de manera clara y organizada un montaje escénico.

Es la habilidad de articular la orientación global de la escena y del texto relacionándolo desde la forma a la interpretación. Se considera una práctica totalizadora, y ayuda a la construcción global del sentido desde los elementos significantes dentro del montaje (2017, p. 16).

Donde la principal tarea del coreógrafo, de acuerdo con lo que sostiene Aguilar, es disponer de los materiales textuales y escénicos que permiten significar y construir un valor desde el universo del producto artístico, por tanto, que entiende:

(...) en la dramaturgia para la danza se conjugan las opciones estéticas (escénicas) e ideológicas (visión de mundo), que van desde el lugar donde se realizará la danza (un lugar elitista o de corte popular), hasta el elenco que lo interpretará (eclectico o de tal o cual formación, independiente o estatal). Es decidir la disposición de todos los elementos que forman parte del espectáculo. (2013, p. 77)

No obstante, a partir de esta práctica y como reflexión sobre la concepción de dramaturgia Fuentes (2012) plantea cuatro opciones para concebir la intención y forma que la dramaturgia organiza dentro de un proceso compositivo y escénico de danza: desde un tema

específico (el director crea la idea central de la cual surge la intención que necesita desarrollar en el proceso compositivo y escénico); desde una intención que surge al azar (la idea nace de un dramaturgista de la danza que no está condicionado por un tema específico); desde un coreógrafo (que pretende elaborar una puesta en escena enmarcada dentro de la danza dramática), y desde una obra literaria (la idea parte de un dramaturgista, y la intención primaria que este va a deconstruir surge del autor de la obra literaria).

Entonces, ¿quiénes se involucrarían para concebir la intención y forma de la dramaturgia dentro del proceso compositivo de danza contemporánea?

De esta manera se pensará la articulación interdisciplinar entre danza y teatro desde la indagación y análisis de las diferentes direcciones: técnicas, coreográfica y dramática propuestas por Mondragón (2017) con la finalidad de reconocerlas como entidades separadas o en conjunto que construyen la dramaturgia dentro de la danza permitiendo identificar no solo el estilo sino también la ruta que se emplea en el producto artístico. De tal manera, que Mondragón dice:

La dramaturgia para la danza comprende el proceso de preparación que realiza el bailarín-actor para su obra. En ella, la intención de la acción, el movimiento y la ejecución de los pasos se convierten en una unidad encadenada que brindan el sentido total. La memoria emocional, la identidad y los recuerdos son los insumos por los cuales el bailarín nutre su ejecución. El bailarín debe poner en conexión su mente y su cuerpo para construir el sentido y manifestar su cuerpo escénico con el lenguaje del movimiento. (2017, p. 17)

Dado que, desde la construcción de las primeras acciones escénicas hasta la puesta en escena, consideramos que el proceso dramático goza de un sentido de liberación tanto para el bailarín como para el director-coreógrafo que permiten la no construcción de un personaje sino de un intérprete del movimiento. Por tanto, de la memoria del director-coreógrafo nace la idea central de lo que va a ser el producto final artístico, surgiendo la intención primaria que es transferida al bailarín, quien comprende aquello que se quiere decir y lo interpreta a través del movimiento para un público espectador. Donde se dan determinadas intenciones que se van produciendo en un tejido de acciones. En este proceso dramático que circula con opción de infinitas deconstrucciones se va fijando un rango de obra artística, dando origen a un proceso de composición condicionado al conocimiento, la percepción, la motivación y la conciencia del bailarín y director-coreógrafo.

Asimismo, cuerpo, danza y dramaturgia son tres eslabones que conviven dentro de un mismo ámbito tejiendo redes de encuentros, saberes, vivencias, sentimientos e interpretaciones del mundo que conforman una escena en un espacio determinado, inculcado por lo social y cultural, cuyos intérpretes conviven dentro de un marco temporal. Dado que cada sociedad y cultura tienen una concepción singular sobre el cuerpo, otorgándoles un sentido y valor específico. Es con el cuerpo que existimos, vivimos, caminamos, nos expresamos, relacionamos con el mundo, y es con quien expresamos nuestra identidad, nuestra propia vivencia, etc. Con respecto a esto, Le Breton en su libro de Antropología del cuerpo y modernidad (1990) afirma que:

(...) muchas sociedades no distinguen entre el hombre y el cuerpo como lo hace el modo dualista al que está tan acostumbrada la sociedad occidental. En las sociedades tradicionales el cuerpo no se distingue de la persona. Las materias primas que componen

el espesor del hombre son las mismas que le dan consistencia al cosmos, a la naturaleza.

(p. 8)

Esta referencia de Le Breton (1990) ofrece para la investigación el punto de vista de cómo las sociedades modernas se han alejado de la naturaleza. Como este modo dualista se refiere a la separación entre el cuerpo y la mente, la racionalidad en la que se envuelve el hombre moderno va a ser determinante para la concepción de cuerpo que tengamos a partir de las huellas que reconstruyen el territorio corporal. Dónde los cuerpos transiten desde sus propias vivencias a través del movimiento habitar un territorio natural. De tal manera que, el bailarín llegue a experimentar un intenso estado anímico, sintiendo la necesidad de manifestarlo, y es el movimiento, la expresión, el drama y el baile que han demostrado a lo largo de la historia de la danza, ser un medio adecuado para expresarlo.

Pero me pregunto ¿Por qué diversos artistas ven a la dramaturgia como algo ajeno al propio arte que realizan? Quizás porque usualmente se ubica al término dramaturgia dentro del ámbito del teatro, sin embargo, a medida que avanzamos en la historia de la danza vemos con más frecuencia aparecer a la dramaturgia en los créditos de obras de danza. O también por el misterio que conlleva su noción, de acuerdo con lo que Joseph Danan, en su texto *Qué es la dramaturgia y otros enfoques* (2012), expresa que la dramaturgia tiene en efecto dos sentidos, que es fecundado o por lo menos significativo.

En su primer sentido la dramaturgia sería entonces el:

“arte de la composición de las obras de teatro” (...) tomemos esa definición como una simple referencia inicial, un punto de partida. En lo que concierne al segundo sentido, llamado moderno, más allá de la diversidad de las concepciones y de las prácticas, yo

propondría como definición: “Movimiento de tránsito de las obras de teatro hasta llegar a la escena”. (Danan, 2012, p.13)

Por otro lado, es necesario también preguntarse ¿Qué es la dramaturgia? ¿Qué entendemos por dramaturgia de la danza? A lo que Álvaro Fuentes Medrano, en su apartado Fragmentos del libro: *El dramaturgista y la deconstrucción en la danza* (2012), plantea que:

El término dramaturgia aparece en la danza sólo a partir de las tres últimas décadas del siglo XX (...) se puede decir que la dramaturgia ha estado vigente en la vida de la danza y el teatro desde las antiguas civilizaciones, transformándose en el transcurso del tiempo hasta nuestros días. (Fuentes, 2012, p. 53)

Patrice Pavis, citado por Ávila (2013) entiende sobre dramaturgia que el término proviene del griego drama que podría significar para nosotros, ‘acción’. La dramaturgia también es componer un drama. Es la técnica del arte dramático que busca establecer los principios de construcción de la obra o la coreografía; es el conjunto de reglas.

Por ende, podríamos decir, que la dramaturgia será, lo que Pavis considera como “una práctica totalizadora del texto puesto en escena y destinado a producir un determinado efecto en el espectador” (Citado en Ávila, 2013, p. 76). Dado que será la dramaturgia la estructura que no solo permitirá organizar el proceso compositivo, sino que proveerá la estructura ideológica y formal de la composición coreográfica. Es decir, que la dramaturgia se la concibe como la práctica que ayuda a clarificar los elementos significantes que trascienden en el proceso compositivo y escénico. Por ende:

Es la que le da el vínculo específico entre la forma y el contenido. Dentro de este concepto de dramaturgia, la principal tarea del coreógrafo será la de disponer los

materiales textuales y escénicos, tales como: Cualidad de movimiento, Tipos de interpretación, Ritmo, Vestuario, Maquillaje, Música o sonido, Voz, Escenografía, Iluminación, Otros recursos como el video, etc. (Pavis; Citado en Ávila, 2013, p. 76)

Asimismo, se podría decir que la dramaturgia es la que da el vínculo específico entre la forma y el contenido a una composición escénica coreográfica. Es decir, de acuerdo con lo que plantea Laura C. Mondragón Gaitá, en su apartado Dramaturgia de la danza: análisis crítico de la compañía Entramado danza tradicional contemporánea (2017), la dramaturgia en la danza da solidez y claridad a la obra. Es una guía y el andamiaje de la construcción del proceso escénico. La palabra está inmersa en la acción del bailarín, y es su labor interiorizar y expresar en cada movimiento. Se establece la dramaturgia como la herramienta que permite estructurar de manera clara y organizada un montaje escénico. Es la habilidad de articular la orientación global de la escena y del texto relacionándolo desde la forma a la interpretación. “Se considera una práctica totalizadora, y ayuda a la construcción global del sentido desde los elementos significantes dentro del montaje” (p. 16).

Donde la principal tarea del coreógrafo, de acuerdo con lo que sostiene Marta Ávila Aguilar, en su apartado de *Danza y Dramaturgia - Sin dramaturgia nada se Sostiene* (2013), es disponer de los materiales textuales y escénicos que permiten significar y construir un valor desde el universo del producto artístico, por tanto, que entiende:

(...) en la dramaturgia para la danza se conjugan las opciones estéticas (escénicas) e ideológicas (visión de mundo), que van desde el lugar donde se realizará la danza (un lugar elitista o de corte popular), hasta el elenco que lo interpretará (eclectico o de tal o cual formación, independiente o estatal). Es decidir la disposición de todos los elementos que forman parte del espectáculo. (p. 77)

No obstante, es necesario indagar los elementos fundamentales de los procedimientos dramáticos dentro del proceso compositivo escénico de la danza contemporánea desde la comprensión del significado del concepto de dramaturgia desde el entorno del teatro para adaptar, reconstruir o reformular dentro de la danza. Dado que, según el planteo de Laura C. Mondragón Gaitá (2017), la danza se nutre de conceptos extraídos desde la teoría teatral, y a su vez se construye desde los preceptos básicos de la dramaturgia con el fin de concebir, organizar, establecer, sistematizar significado integral dando origen a una producción escénica.

A partir de esta práctica y como reflexión sobre la concepción de dramaturgia debemos comprender que la consolidación de una propuesta artística desde la danza demanda hacer un proceso de reflexión, análisis, indagaciones, escritural que se organice y edifique un producto. A partir de métodos como la improvisación, el juego, la exploración, etc. que propicien la construcción de una partitura de movimientos desde las acciones poéticas que reconstruyen al territorio corporal y arquitectónico en escenarios específicos.

Desde esta perspectiva, la dramaturgia no es un mero ejercicio, sino que conlleva un compromiso y responsabilidad tanto del bailarín como director-coreógrafo para lograr relatos estimulantes y relevantes donde ambos pueden tomar de su propio mundo y ajeno, habitar un territorio natural y lo transiten desde sus propias vivencias a través del movimiento sin llegar a la construcción de un personaje.

En este sentido, nos conlleva a suponer que no existe una única forma de acceso a la dirección dramática en la obra, dado que es un proceso de la práctica que estará siempre acompañado o transitado por lo personal. De esta manera, se podrá analizar y reflexionar a la dramaturgia desde las ideas planteadas por Laura C. Mondragón Gaitá (2017), que plantea que el componente pedagógico ha sido transversal y cruza todas las directrices dentro del proceso de

compositivo y escénico: dirección actoral (creación de personaje), la dirección coreográfica (la relación entre las cualidades y calidades de movimiento y el espacio escénico) la dirección dramaturgica (construcción simbólica), y la dirección técnica (vestuario, luces y sonido).

Y de Álvaro Fuentes Medrano (2012) que plantea cuatro opciones para concebir la intención y forma que la dramaturgia organiza dentro de un proceso compositivo y escénico de danza: desde un tema específico (el director crea la idea central de la cual surge la intención que necesita desarrollar en el proceso compositivo y escénico); desde una intención que surge al azar (la idea nace de un dramaturgista de la danza que no está condicionado por un tema específico); desde un coreógrafo (que pretende elaborar una puesta en escena enmarcada dentro de la danza dramaturgica), y desde una obra literaria (la idea parte de un dramaturgista, y la intención primaria que este va a deconstruir surge del autor de la obra literaria).

Métodos

En este trabajo se investigó cual es la situación de la interrelación de dos lenguajes pretendiendo establecer, definir, conocer, explicar y comprender las representaciones de la dramaturgia y la danza contemporánea frente a las líneas de saberes procedentes de los estudios de exploración de mecanismos observados en artistas cordobeses.

Se decidió trabajar solo con el proceso compositivo y de producción final de danza intervención del grupo Núcleo Clap! Mudanzas escénicas³ de danza independiente de Córdoba,

³ El Grupo CLAP! Fue creado por Ariana Andreoli (bailarina, coreógrafa, directora) y Luciana Maltez en el año 2006 con la participación de Ana Lazzáro en ese primer año. Luego se suman al equipo organizativo Santiago San Pulo y Cruz Zorrilla entre el año 2008 al 2011. Sin embargo, en cada producción-proyecto de creación se suman diferentes equipos de trabajos como artistas invitados, según las búsquedas de cada propuesta. Desde el 2012 se identifica como Mudanzas Escénicas y desde el 2020² transmuta descubriéndose como núcleo, así se irradia las mudanzas. Desarrollan tareas en la creación-producción de obras escénicas y en educación siendo el CUERPO ESCENA su n

Argentina. Como así también, de las clases de la materia “Tecnología de la Improvisación” de 4° año de la Licenciatura en Composición Coreográfica, de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina⁴. Además de las implicancias de las prácticas de laboratorio, búsqueda y experimentación compositiva personal.

El estudio o tipo de investigación que se desarrolló fue descriptivo e interpretativo, porque buscó establecer y definir a través del análisis e interpretación de las implicancias de los mecanismos que permitirán revelar las cualidades, características, particularidades y rasgos distintivos que influyen en el proceso compositivo y escénico de danza contemporánea. Se realizó un estudio experimental de investigación, de tipo transversal, a partir de la propia experiencia. Es decir, desde la propia búsqueda y experimentación compositiva, hacia una aproximación de la dramaturgia en la danza contemporánea. Se llevó a cabo estudios de casos y entrevistas semi estructuradas para tener poder de adquirir una perspectiva holística de la situación a indagar, y que la misma pueda servir de disparador para futuras investigaciones.

El carácter de la investigación fue cualitativo, debido a que existe un interés por entender y comprender a través del análisis e interpretación de las cuestiones conceptuales y representacionales de la dramaturgia y la danza contemporánea, y sus implicaciones que permitirán revelar las cualidades, características, particularidades y rasgos distintivos que influyen en el proceso compositivo y escénico de danza contemporánea. Donde las actuaciones desde el punto de vista de los protagonistas, lo que le da sentido a los hechos, la perspectiva interna y de analizar datos arrojados del proceso sobre la propia búsqueda y experimentación

⁴ “Tecnología de la improvisación” es una materia del 4to año perteneciente a la Licenciatura en Composición Coreográfica. Es una carrera de grado, que forma parte de la Facultad de Arte y Diseño (FAD), de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina (UPC). De una duración de 4 años, con una carga horaria de 2880 horas reloj. Disponible en: <https://www.upc.edu.ar/carreras/lic-encomposicion-coreografica/>

compositiva, entre ellas la construcción de sentidos, historias, representaciones y algunos aspectos técnicos de la danza contemporánea. Cuestionando los procesos de creación y símbolos representativos, estableciendo una hibridación entre los campos de la danza y el teatro.

Nos propusimos observar la situación teniendo en cuenta el contexto, teniendo presente el proceso, indagando en profundidad y comprender, desde el contacto con la realidad, de manera integral la problemática en cuestión. Donde los datos recogidos fueron obtenidos de primera mano: de entrevistas, observaciones, relevamientos e historias de vida. Los instrumentos que se tuvieron en cuenta para realizar la investigación son:

A. Sistematización y análisis de datos: del campo de la dramaturgia y la danza contemporánea a través de la recuperación de parámetros conceptuales, análisis crítico-reflexivos e investigaciones sobre la dramaturgia en la danza actual.

B. Observaciones y análisis: del proceso compositivo tanto de un bailarín como de un coreógrafo, director de grupos de danza contemporánea independiente de la Provincia de Córdoba Capital.

C. Entrevista: a bailarines/intérpretes, directores y coreógrafos de grupos de danza contemporánea independiente de la Provincia de Córdoba Capital, y/o alumnos de la cátedra de “Tecnología de la Improvisación” de 4to año de Licenciatura en Composición Coreográfica, de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

D. Análisis de los videos, la recolección y selección de imágenes fotográficas para analizar aspectos relevantes de la danza intervención seleccionada.

E. Autoetnográfica, en donde se consideren las propias experiencias del investigador vinculadas al tema previo al inicio de la investigación, y

F. Método fotográfico y filmico para documentar los procedimientos compositivos y escénicos donde un bailarín, coreógrafo, director habitan la dramaturgia en la danza contemporánea.

Partiendo del base investigador artista que permitirá en este caso involucrar el cuerpo como investigadores desde afuera de la escena y así aumentar las posibilidades compositivas y directivas al ampliar los puntos de vista de la gestión y producción. Pretendiendo aportar al proceso compositivo - escénico, conocimientos desde los procedimientos dramáticos, dentro de la danza contemporánea que permitan la retroalimentación, a través de la recuperación de parámetros conceptuales, del análisis crítico-reflexivos e investigaciones sobre la dramaturgia en la danza actual y, además, de la validación de la práctica artística como trabajo de investigación como producción artística.

Resultados

Los objetivos alcanzados se pueden decir que se analizaron e indagaron teóricamente las concepciones y representaciones, a nivel compositivo y escénico; como así también, el proceso de experimentación, a nivel personal como de un grupo de danza, de los procedimientos dramáticos y corporalidad dentro del proceso compositivo/escénico de danza contemporánea.

Se identificó y determino el alcance del concepto de dramaturgia en el proceso compositivo de las producciones escénicas del grupo Núcleo Clap! Mudanzas escénicas de la Provincia de Córdoba, Córdoba Capital, Argentina. Analizar las implicancias de las prácticas de laboratorio, búsqueda y experimentación compositiva en relación con la dramaturgia. Y aportar al proceso compositivo y escénico de danza contemporánea conocimientos interdisciplinarios, en los que se articulen la teoría y la práctica de la danza y el teatro.

En el trabajo realizado surgieron dos líneas de análisis que resultaron pertinentes con el objetivo general de este tema: por un lado, las prácticas de laboratorio, búsqueda y experimentación compositiva personal y por el otro, el proceso compositivo y escénico de danza contemporánea del grupo Núcleo Clap! Mudanzas escénicas de la Provincia de Córdoba, Córdoba Capital, Argentina. Un aspecto importante que se tuvo en cuenta de los procesos compositivos y escénicos de danza contemporánea es que se presentan como una conjunción de elementos disímiles desde la perspectiva de los materiales utilizados, tanto desde su procedencia estética, social, cultural e histórica, como de la propia materialidad de los elementos: bailarines moviéndose, luces, utilización de texto, la palabra, sonido, música, escenografía, etc. En el ámbito de la composición impactan (re)configuraciones representativas e identitarias de la materialidad que se producen al momento de ingresar en el ámbito coreográfico. Dado que la puesta en escena no es solo lo que acontece como movimiento/quietud de bailarines, si bien es un elemento muy importante, no es lo único que la organiza. Porque las luces, escenografía, vestuario, etc. podrían y deberían ser considerados componentes generadores de sentido en una obra de danza. Considerados como parte de los procesos comunicativos y escriturales en la danza, y de manera específica, desde los procedimientos dramáticos. Es decir, desde la textualidad como construcción de mecanismos, métodos, estrategias y técnicas que contienen y transmiten mensajes en un determinado espacio.

De esta manera, se han podido confirmar que, desde la construcción de las primeras acciones escénicas hasta la puesta en escena, el proceso dramático goza de un sentido de liberación tanto para el bailarín como para el director-coreógrafo que permiten la construcción no de un personaje sino de un intérprete del movimiento. Por tanto, de la memoria del director-coreógrafo nace la idea central de lo que va a ser el producto final artístico, surgiendo la

intención primaria que es transferida al bailarín, quien comprende aquello que se quiere decir y lo interpreta a través del movimiento para un público espectador. Donde se dan determinadas intenciones que se van produciendo en un tejido de acciones. En este proceso dramático que circula con opción de infinitas deconstrucciones se va fijando un rango de obra artística, dando origen a un proceso de composición condicionado al conocimiento, la percepción, la motivación y la conciencia del bailarín y director-coreógrafo.

Por ende, la dramaturgia es necesaria en la creación/composición coreográfica. Dado que en una propuesta artística desde la danza demanda tener un proceso creativo, reflexivo, indagatorio, escritural, que edifique, organice y culmine en el análisis y reflexión. Permitiendo dar a conocer nuevas perspectivas de la danza en función de un público contemporáneo que visibiliza los procesos corporales. Y demostrando que la búsqueda en sí parte de lo extra cotidiano, de la ruptura de los cánones que abren la posibilidad de explorar desde los diferentes lenguajes.

Poco a poco se percibe que la dramaturgia no sólo se identifica en el texto, y por el contrario hace parte de un universo significativo que se involucra dentro de la puesta en escena.

Reflexiones finales

Con respecto a la demanda que con lleva el trabajo de análisis y reflexiones sobre la investigación como producción artística, la textualidad en la danza contemporánea y los elementos escénicos utilizados en los procesos creativos/ compositivos actuales mediados por las tecnologías, se identificó una serie de conflictos en relación con la denominación del tema de trabajo. Un conflicto que llevó a repensar, cuestionar y, por ende, a resignificar la denominación del tema de investigación; denominándose finalmente como “Problematización de la noción de la

dramaturgia en la creación escénica de danza contemporánea”. Conflicto que desató una serie de interrogantes y supuestos en vista a entender y/o comprender el lugar que llega a ocupar dentro del campo de la composición coreográfica como aquello que teje o crea sentido a la danza ¿Cómo puedo escribir una obra de danza? ¿Se escribe? De ahí Danza y dramaturgia, pero ¿Qué sucede con la dramaturgia cuando el teatro se hace danza? Entonces ¿Cómo la danza contemporánea crea sentidos a través de la dramaturgia?, y de esta incertidumbre se generó la idea de hablar de una dramaturgia en el espacio, pero ¿de qué sentido poético voy a hablar?, dado que la danza es un lenguaje que posee una materialidad efímera y transitoria, donde la materia misma produce sentido, en vez de ser impuesto por un texto. De tal manera, que el vínculo con la palabra, por otra parte, no fue solo conflictivo, sino que muchas veces considerado como inadmisibles tanto por coreógrafos y, quizás, por teóricos.

En un contexto pandémico atípico, impuesta a nivel mundial y de cuarentena obligatoria por el gobierno de Argentina ante el COVID-19⁵, nos planteamos ¿Se puede presentar/representar una obra de danza desde la virtualidad? ¿Qué enfoques o mecanismos de los procedimientos dramáticos posibilitan establecer la articulación entre danza - teatro para nuestra propia creación audiovisual de danza contemporánea? De esta manera, el indagar a partir de un estudio sobre nuestra propia búsqueda y experimentación compositiva se llegó a cuestionar los procesos de creación y símbolos representativos, estableciendo una hibridación entre los campos de la danza, el teatro y lo audiovisual.

La pregunta de ¿De qué manera la danza se impone hoy en día, donde los tiempos de composición y/o creación son particularmente, no solo intensos sino versátiles? Una pregunta

⁵ La enfermedad por coronavirus (COVID-19) es una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2.

que pareciera ser sencilla, pero tan inabarcable a la vez, de tal manera que, con solo enunciar podríamos sugerir que trata la incidencia de la hibridación entre danza y teatro. Una conexión fundamental entre dos tipos de lenguajes, que conlleva la atención sobre un modo de pensar a la danza y, por qué no, a la escritura, dada a la permeabilidad de la danza a través de los años.

Una danza que se considera que, en lo que sea que esté materializada puede decir algo, producir un sentido, etc., y permitir ser analizada como producción artística audiovisual, donde la textualidad y los elementos escénicos han de ser usados dentro del proceso compositivo/creativo.

De hecho, es algo que hoy aparece en las artes contemporáneas en general, pero pareciera que esta relación/articulación no surge simplemente como una búsqueda sino más bien como un reflexionar, un conocer los procesos comunicativos y escriturales en la danza. De manera específica, desde los procedimientos dramáticos, que permitan la retroalimentación sobre la dramaturgia en la danza actual y, además, de la validación de la práctica artística comprendida en el proceso compositivo y escénico que contempla la labor creativa y consolida una producción artística: obra de danza contemporánea.

Se refiere a una hibridación entre los campos de la danza y el teatro desde la textualidad como construcción de mecanismos, métodos, estrategias y técnicas dentro del proceso compositivo de danza contemporánea. La cual nace, ante las situaciones de diversos interrogantes sobre el debate de la puesta en escena ¿Que es la dramaturgia para/ de la danza? ¿Para qué se pretende concebir? ¿Cómo creamos un movimiento por medio de la dramaturgia? ¿La danza hace a la dramaturgia o la dramaturgia a la danza?

De hecho, ¿el teatro irrumpe de manera que se presenta o reclama como algo sustancial dentro de la danza? Hablamos de ciertos procedimientos que son irreductibles para la danza, pero

que, sin embargo, han sido en cierto sentido, velados o disimulados en su acontecer. Nos referimos a procedimientos dramáticos que han sido sumergidos en la danza según los cánones dancísticos de cada época. De lo que se quiere hablar aquí, es de ¿Qué enfoques o mecanismos de los procedimientos dramáticos posibilitan establecer la articulación entre danza - teatro dentro del proceso compositivo de danza contemporánea?

En esta indagación, encontramos que dicha relación se fundamenta en la pluralidad de sentidos que la dramaturgia le da a la danza al punto de que una historia de este arte podría entenderse como una historia del movimiento y su progresiva emergencia. Un proceso que se manifiesta en la danza actual, a través del ejercicio escritural que configura, de alguna manera, la dramaturgia de la danza y los elementos escénicos utilizados en los procesos compositivos/creativos.

Referencias

Andreoli, A. (Directora). 2011. "Punto en Fuga" (Video). Grupo "Núcleo CLAP! Mudanzas escénicas. Córdoba, Argentina. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=-mqrWRcIfXE>

Andreoli, A. (Directora). 2013-2014. "Amaranto" (Video). Grupo "Núcleo CLAP! Mudanzas escénicas. Los quebradillos-Unquillo-Espacio Bajo la Morada-Capital-Córdoba, Argentina. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=i-_fN4Jn7DQ

Ávila, M. (2013). Danza y Dramaturgia - Sin dramaturgia nada se Sostiene. ESCENA. *Revista de las artes*, 72(1), 75-82.

Danan, J. (2012). *Qué es la dramaturgia y otros ensayos*. Paso de Gato.

Fuentes, Á. (2012). Fragmentos del libro: El dramaturgista y la deconstrucción de la danza. *Revista La Tadeo* (Cesada a partir de 2012). 77. ISSN 0120-5250. Recuperado a partir de: <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RLT/article/view/317>

Le Breton, D. (2010). Capítulo 4 “La danza o la celebración del mundo. *La emergencia de la danza moderna*” de *Cuerpo Sensible*. Editorial Metales Pesados.

Mondragón, L. C. (2017). *Dramaturgia de la danza: análisis crítico de la compañía Entramado danza tradicional contemporánea*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Maestría en Comunicación-Educación.

Teatro Intercultural¹

Amara Farrera Durón

Teatro I.N.B.A.L; Licenciatura en Pedagogía (tesista)
FFyL, U.N.A.M. Dirección electrónica:
amaratheater@gmail.com

Resumen

Existen miles de metodologías teatrales que son las que permean en el mundo de la historia de la Pedagogía Teatral pero ¿dónde están los planteamientos pedagógicos?, ¿por qué tenemos un olvido pedagógico ante las pedagogías artísticas?, ¿qué lugar le damos al desarrollo de conceptos pedagógicos teatrales?

Teatro Intercultural es una metodología que se basa en tomar a la interculturalidad como herramienta para involucrar a las y los actores que se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, alumnos, docentes, a quienes hacen los espacios donde nos conjuntamos y más personas interesadas. Es una invitación a retomar las culturas que nos atraviesan, nos dotan de identidades y luego mediante diálogos, escucha activa y poder mirarnos ir tejiendo artes teatrales. Parece sencillo, ¿qué implica dialogar?, ¿cómo mantenemos una escucha activa?, ¿cómo nos dejamos mirar y qué miramos en las otredades?, ¿qué es la interculturalidad?

¹ Proyecto de vida y parte de la tesis “Educación artística en Teatro e Interculturalidad: herramientas que florecen otras Pedagogías”, comenzado desde Marzo 2019 y actualmente. Sin financiamiento.

Inter y transdisciplina en la enseñanza de las artes

Resulta muy interesante el sentido del presente espacio, un Foro destinado al encuentro, a esos encuentros para hacer visibles las diversas formas en que miramos y se enseñan las artes, a colocar a las pedagogías artísticas como parte fundamental de la pedagogía, a nombrarlas y sembrar diálogos que permitan compartir experiencias y formas en que entendemos, se enseña, aprendemos, desaprendemos y vamos consolidando creaciones con y en las artes, y en éste espacio resulta vital ir nombrando el arte, me refiero a ir latiendo con y desde el Teatro.

Lamentablemente, la pedagogía específica del Teatro, es decir, la Pedagogía Teatral ha mantenido el olvido pedagógico principalmente en quiénes nos dedicamos a formarnos y después formamos en el camino teatral, se han preguntado ¿cómo aprendimos de Teatro? y ¿cómo lo enseñamos? Parece un hecho contradictorio estar sumergidos en el viaje y no tener respuestas concretas ante nuestro camino formativo y el camino para formar, pero pocas veces nos damos la oportunidad de ir tejiendo un camino propio, y para ir comenzando podemos respondernos ¿Qué quiero saber de la Pedagogía Teatral?

El presente trabajo, dado su carga categórica pedagógica, no trata de dar respuesta única ante los cuestionamientos anteriormente expresados, ni pretende establecer planteamientos didácticos teatrales que sigan perpetuando los contenidos del mundo teatral, sino busca poder ampliar la mirada de quiénes comienzan dicho camino, de quienes lo escriben, dirigen, teorizan, actúan, asisten a las funciones, lo leen y principalmente, a las, los les compañeros que en el trabajo docente nos hemos sentido solitarios respecto al camino a transitar, es decir, existen miles de metodologías teatrales por las cuales podemos llegar a cumplir el o los objetivos requisitados y pese a ello es vital y necesario nutrirnos de las otredades, dado que todo lo que hagamos será mejorable. En dicho sentido, la herramienta que retomo y comparto es la interculturalidad.

¿Por qué la Interculturalidad?

Vivimos en la crisis del mundo moderno, en la crisis de civilización, en un mundo separatista que apremia la desconexión con el ese otro que soy yo, en el cual, como lo señala Echeverría (2010):

El individualismo moderno es la característica del “hombre que se hace a sí mismo”, de aquel que se descubre capaz de desdoblarse y así ponerse frente a sí mismo como si él mismo fuera un objeto de su propiedad (el “cuerpo propio” que se tiene y no se es, un aparato exterior al sujeto puro compuesto de apetencias y facultades), como si fuera un muñeco inanimado al que se le puede insuflar una personalidad elaborada exprofeso. (p. 230)

Venimos de diversas comunidades, comunidades que han hecho historia mediante sus cosmovisiones, cosmovisiones que nos han depositado conocimientos y éstos han florecido en nuestras identidades, identidades que al intentar conectarse en el mundo de crisis, y dado que vivimos en el mundo de la hegemonía que radicaliza todo el potencial del ser, no nos permite responder siquiera la pregunta de ¿quién soy?

De tal forma que, es la misma humanidad quien controla y limita el propio descubrimiento de identidad, y si lo llevamos a la esfera pedagógica, hablamos de carecer de una formación integral, cabe mencionar como ejemplo que las instituciones encargadas de educarnos se mantienen en esa lógica de mundo, se encuentran divididas y dicha división se muestra en las carreras que ofertan y en el tipo de formación que se les brinda a los próximos profesionales, formaciones fragmentadas.

Otro punto importante de retomar es que, las instituciones educativas, se mantienen permeadas en la categorización de conocimientos, indicando cuales son mejores que otros, y por supuesto, ignorando y menospreciando a otras ramas de estudio. Y sí, estamos hablando de: “La colonización de los saberes, es especialmente visible en las prácticas académicas, que cada vez más se han colocado al servicio de los intereses de las corporaciones transnacionales.” (Korol, 2004: 350). Sabemos que vivimos en un mundo de transiciones, transacciones y constantes cambios.

Existe un olvido, por parte de muchas personas, inclusive de nosotros mismos, donde se nos dirige a integrarnos a formaciones que permitan ingresos económicos estables y permanentes, es decir, se privilegian ciertos caminos de formación y se tachan otros, subestimando al grado de ignorarse, a las formaciones artísticas.

Ante dicho panorama, valdría la pena cuestionarnos ¿qué lugar tienen las artes en las instituciones educativas? “Las habilidades artísticas que pueden ser impulsadas en la educación básica no son contrarias al desarrollo de habilidades específicas que en el futuro pudieran incrementarse en la educación profesional” (Fuentes, 2001, p. 48) Y entonces, ¿Artes, para qué?

Las aportaciones que deja al ser humano estar en alguna formación en arte son increíbles, independientemente, del camino artístico que se elija: “Las artes son disciplinas tradicionales en educación. Desde la Antigüedad han ocupado un papel relevante en el pensamiento acerca de lo que debe formar parte de la educación de quienesquiera que, en cada etapa de la historia, hayan sido destinatarios del accionar pedagógico” (Akoschky et al., 2002, p. 9). Dotan al humano de humanidad, sensibilidad, empatía, consciencia y la propuesta de accionar el mundo para mejorarlo:

El objetivo del arte no es cambiar la sociedad, como se afirma desde las estéticas reconstruccionistas, sino indagar sobre la experiencia, mostrarla, evidenciarla, comunicarla a otros, desvelarla, inventarla, darle cauce, etc... de acuerdo con –o a través de un tipo de actividad de orden estético y cultural. (Aguirre, 2005, p. 336)

Es decir, las artes ayudan a mirar desde diversos horizontes; formas, colores, sensaciones, olores, sonidos, voz, movimientos; todo lo que somos como humanos. Recordemos que: “El Arte como ensayo de la realidad ayuda a comprender la vida, explorando y reflexionando sobre las posibilidades existentes, permitiendo el error, reflexionando a partir de ello y generando conclusiones.” (Hoppe, 2009, p. 15), es decir, las artes con sus lenguajes posibilitan las respuestas ante la pregunta de ¿cómo veo el mundo? y ¿qué lugar tengo en el mundo?

Y entonces ¿cómo es que desde las artes, podemos adquirir e integrar conocimientos al mundo, a las realidades, a las personas?, en palabras de Hoppe (2009) menciona que:

La literatura, las artes plásticas, la música, la danza y el teatro, son medios para mostrar las particularidades de la vida, ayudan a la mente a reconocer el mundo en el que se encuentra, más allá del mero reconocimiento de imágenes, se trata de vincularlas, apropiárselas y aprender de ellas. Las artes acrecientan los conocimientos pues generan “Experiencias de Vida”. (p.17)

El arte como componente y procreador de la cultura, la cultura como un mundo de diversidad con formas de ser y convivir en el mundo:

El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras

actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura. (Eisner, 2004, p. 10)

Hablamos de ¿Cultura?

Resulta necesario hacer hincapié en que el concepto de cultura se ha limitado a clasificar a las personas en diferentes grupos a partir de sus costumbres, formas de vestir, nombrar las cosas, sentir, hacer y más, de acuerdo a sus ideales políticos, económicos, sociales, educativos y artísticos. Se ha creado la idea de que la cultura es el conjunto de rasgos específicos que tienen en común las personas pertenecientes a dicha cultura, para Mato (2005) la cultura es “[...] una perspectiva, una manera de ver, mirar e interpretar las experiencias sociales” (p. 121).

De tal forma que no existe una forma de entender la cultura, dado la amplitud del concepto y los significados, por ende, resulta necesario pensar en las culturas que nos habitan y nos hacen ser, en las culturas con las que convivimos, en las culturas con las que generamos más culturas.

Una forma de ejemplificar esto es con el teatro, en el cual, el trabajo es en colectivo buscando fomentar la grupalidad mediante el encuentro de diversas culturas. Y es lo mejor que puede suceder, ver a ese otro que no soy yo pero que sí soy. Es mirar con humanidad a aquél/aquella humana que es, está y se comparte en el grupo pero teniendo cuidado de no clasificarle y repetir la forma que tenemos de ver el mundo desde las fragmentaciones, todo esto a consecuencia del colonialismo, que ha ejercido distinción, desigualdad y desprestigio entre las culturas ya que es a partir de la aplicación del poder que se genera el control y dominio de las culturas que se consideran inferiores, y aquí un punto importante para la presente propuesta de teatro intercultural; para Mato la interculturalidad: “Cuando decimos interculturalidad,

básicamente estamos hablando de relaciones entre “culturas”, sea que estas relaciones sean de trabajo, de compartir espacios físicos y sociales, de producción de conocimientos, de educación, o de lo que sea” (2005, p. 120). Y es por eso que la cultura no son las personas, sino que las personas son las portadoras de ella. Tú, yo, ella, él, ella, nosotras, nosotros tenemos culturas, por ende, es importante nombrar lo que sabemos, escuchar lo que se comparte y crear.

En el teatro intercultural, dichos intercambios de conductas, saberes, experiencias y conocimientos distintos que forman una interacción colectiva, permite consolidar un espacio mediante el diálogo que necesariamente involucra todas aquellas diferencias en las que cotidianamente nos relacionamos, un espacio con libertad para preguntar y cuestionar el mundo en que vivimos, donde podamos cobijarnos para soltar y fluir con los aprendizajes.

Como menciona Mato (2005) debe existir la colaboración intercultural, en el desarrollo de conocimiento personal e interpersonal, de otra forma no es posible comprender nuestra experiencia social, es importante conocer todo esto para poder conocer a las otredades, para darle significado a todo aquello que nos rodea y entonces reconocer desde dónde nos estamos posicionando en el mundo, todo esto nos genera un panorama mayor de aquí y ahora.

Prevenidas, prevenidos... ¡acción!

Y entonces, proponiendo trabajar en colectivo podemos dialogar, y con relación a la interculturalidad, retomando a Walsh:

[...] la interculturalidad es inseparable de la identidad y la diferencia; inseparable de las maneras en las que nos identificamos con otra persona o nos diferenciamos de ella. El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas

culturales distintas requiere de un autoconocimiento de los elementos que se forman y destacan, tanto a nivel de lo propio como de lo diferente. (2009, p. 46)

Es decir, una práctica pedagógica teatral intercultural se articula como un modelo de permanente intercambio entre pensar el mundo desde tí a pensar el mundo desde el mundo. Es valorar los conocimientos colectivos como orientación para construir lazos afectivos que se van gestando en y con la grupalidad que propicia el teatro intercultural, dado que brinda un espacio para ser y vincularse, esto sin duda alguna aporta a las identidades y sus culturas.

Walsh (2013) complementa las luchas requieren que las personas logren tener un aprendizaje, un desaprendizaje y un reaprendizaje, a través de las palabras, mismas que mantienen un poder que permite el diálogo, así como acciones que proponen intervenciones con implicaciones personales y colectivas, pues se busca una descolonización realmente dirigida a reconocernos e incluso asumirnos como seres humanos de transformación.

De esta manera, la idea de pedagogía que incita a posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otros modos es una forma de seguir creando la vida, pues tales perspectivas nos invitan a posicionarnos ante, para e incluso con las realidades para transformarlas e incluso hacer rupturas en las prácticas impuestas, así como heredadas de nuestra sociedad que no nos generen vivir bonito. Así, podemos dimensionar a la otredad, representada en diálogos que invitan a esa otra, otro, otrxs a escucharse a sí mismos, repensar sus posiciones y mantener a la palabra como una acción pedagógica para cada personalidad.

El teatro nos deja mirar una gama enorme de posibilidades para entender el mundo tan diverso en el que nos encontramos, porque entender lo diverso nos permite mirar el mundo desde distintas perspectivas para darle múltiples sentidos y así abrirnos opciones para ser, lo cual

también se posibilita con la interculturalidad, la cual: “[...] trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas” (Walsh, 2009, p. 45).

Considero que la construcción personal se va enriqueciendo de la diversidad, porque nos vuelve seres empáticos, persuasivos, personas que se escuchan, se entienden, se valoran, proponen, enriquecen y construyen diálogos, intercambiando saberes que propician lazos para la vida. Por ejemplo, en un encuentro de teatro intercultural, resulta importante saber el nombre de la persona que se encuentra a mi lado, cómo es su voz, cómo se ve cuando está molesto, cuando está contenta, reconocer el sonido de su palabra, de su risa, etc.:

De hecho la interculturalidad es inseparable de la identidad y la diferencia; inseparable de las maneras en las que nos identificamos con otra persona o nos diferenciamos de ella. El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas requiere de un autoconocimiento de los elementos que se forman y destacan, tanto a nivel de lo propio como de lo diferente. (Walsh, 2009, p. 46)

Porque en esa medida, la identidad va tomando fuerza y vamos descubriéndonos en lo individual.

A manera de conclusión, reflexiono y comparto que es necesario que los actores que hacen posibles los hechos pedagógicos (principalmente los docentes frente a grupo, no importa si son docentes de artes); puedan tener acercamientos educativos a través del teatro intercultural para alentarse a usar herramientas teatrales en el aula que les permitan accionar procesos de enseñanza-aprendizaje más imprescindibles. Y hago dicha sugerencia porque como pedagoga y

docente de teatro, son valorados dichos procesos artísticos como herramientas, pero, regularmente, no hay espacios que permitan a los docentes acercarse a dichas herramientas:

Hay demasiados profesores y profesoras que repiten lo que ya se sabe y pocos, por desgracia, asumen el riesgo de la innovación, de la creatividad sustentada en la tradición. De modo que inyectarle dosis masivas de teatro, de humor, de creatividad y de experimentación al quehacer académico va a ser tan significativamente rico para todas y todos como nutrir la ilimitada imaginación teatral [...]. (Ducoing, 2003, p. 35)

Transformar nuestros procesos de enseñanza resulta una tarea pedagógica permanente, pues nos permite estar en el proceso de cambio con el mundo, y así conseguir docentes que expandan su capacidad de acción y reflexión. De esta manera podremos sumar para que las pedagogías inciten a posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otros modos, pues tales perspectivas abarcan la amplitud de posicionarnos ante, para y con; conocer las realidades para transformarlas hasta el poder generar rupturas en las prácticas impuestas, así como heredadas de nuestra sociedad que nos segregan y violentan.

Asimismo, el teatro despierta y mantiene encendida esa imaginación rápida e increíble que satisface y nutre nuestra alma creativa; por ello es vital en la formación humana; que sí se suma a la “colaboración intercultural quiere decir establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutua, que sean de doble vía, es decir de ida y vuelta. Diálogos y formas de colaboración que sean honestos y respetuosos, de mutuo interés, que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y por tanto de prácticas intelectuales y de saberes” (Mato, 2005:130). De esta manera, lo pedagógico florecerá para los involucrados en el proceso, tomando consciencia de sí, del mundo que les rodea, invitando a poder involucrarse

en sus quehaceres cotidianos para mejorar su vida y las relaciones en sus contextos más cercanos.

¡Sí, Teatro para todas, todos, todxs!

El Teatro será Intercultural, o no será.

Referencias

Aguirre, Imanol. (2005). Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Ediciones OCTAEDRO/EUB.

Universidad Pública de Navarra, España. Pp. 378

Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M. E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F., & Wiskitski, J. (2002). Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.-10 ed. 2 reimp.

Ducoing, P. (Coordinadora). (2003). *Lo otro, el teatro y los otros*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinación de Difusión Cultural. Dirección de Literatura.

Echeverría, B. (2010). *Definición de la cultura*. Editorial Itaca - Fondo de cultura Económica.

Fuentes, I. (2004). *Integrar la educación artística. Política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*. Universidad Autónoma de Zacatecas, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Bellas Artes, Universidad

Hoppe, M. Á. (2009). *Pedagogía desde el Arte. Manual de Introducción*. Save the Children.

Korol, C. (2004). “*La educación popular en la batalla contra las muchas colonizaciones*”. En *Resistencias populares ante la recolonización del continente americano*. Ediciones de la Flor.

Mato, D. (2005). “Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas”. *Revista de comunicación, cultura y política, ALCEU*, 6(11). 120-138.

Pedagógica Nacional; Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas. Editores Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2013) “*Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*”. En *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

El teatro como instrumento didáctico

José Antonio Toga Torres

Licenciatura de Periodismo y Comunicación Colectiva en la UNAM. Con una trayectoria en los escenarios de más de 30 años es fundador y Director General de Toga y compañía. Como dramaturgo es autor de: El Brillo de la Vida, Polvo de Estrellas, Volando con las alas rotas, Bienvenido al nuevo milenio Gutenberg, Los Ingenieritos y El Ring del Sexo, obra con la que ganó el concurso de dramaturgia de la Asociación de Periodistas Teatrales 2011. Como docente de teatro ha transitado todos los niveles educativos desde el preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, normal y universidad. Con una experiencia de casi 21 años. A la fecha es docente en la Secundaria Técnica No. 7 Calmecac en Ciudad Nezahualcóyotl.

Resumen

El primer medio de comunicación, gran transmisor de ideologías y de los cambios por venir ha sido el teatro a lo largo de la historia. Fue un instrumento de evangelización utilizado por los españoles durante la conquista. Ese poder ha saltado de generación en generación hasta llegar a nuestros días. Ha librado la batalla contra el cine, la televisión, el internet y ahora se sirve de varias plataformas electrónicas para su difusión. Dentro del ámbito académica es una herramienta poderosa y completa que dota de una gran sensibilidad en todos los aspectos pues puede sumar a las demás artes para su ejecución. En este trabajo se comparte el ejercicio de dramaturgia por medio de la actividad de creación de un monólogo partiendo de las historias de los alumnos. No es una biografía, es la forma en la que se conduce un proyecto para ser desarrollado en un escenario cumpliendo con los elementos de la construcción dramática.

El primer recuerdo que tengo sobre el teatro proviene del preescolar: Creer que los títeres bocones con los que nos contaban la historia un par de muchachas tenían vida, aún con los años permanece presente en mi memoria. El segundo proviene del 5º. Y 6º grado de primaria: Mi Maestro Nacho nos organizaba para representar las festividades cívicas; nos repartía los diferentes personajes y los interpretábamos en el patio de la escuela. Fue por esa fecha que me hice empresario teatral y di mi primera función en el patio de mi casa de mi pueril versión de Drácula. Logré un éxito de taquilla, pero no en el escenario. Mis vecinitos eran un público exigente y demandaban que le chupara la sangre a una niña y no a una muñeca. La tierra de las macetas fue lo que recibí en lugar de aplausos y la fuerza pública -o sea, mi mamá- tuvo que intervenir retirando a la bola de rijosos que demandaban el reintegro de sus boletos. Corría el año 1978 en Ciudad Nezahualcóyotl.

El primer espectáculo escénico lo vi en la esquina de mi casa: Calle La Cucaracha esquina con Mañanitas de la Colonia Aurora “dónde su vida mejora”. Un día, a lo lejos vi, entre las ondas de calor que rebotaban en el polvo y el salitre una figura humana. Un hombre venía caminando entre el sol aplastante. Traía cargando un montón de cachivaches, tapas de ollas de diferentes tamaños, palos y sartenes. Abrió su espectáculo diciendo:

-¡Damas y caballeros, niños y niñas, llegó el circo medias calles y medias esquinas!
Cuídense mucho de que un carro no los vaya a aplastar porque de eso no respondo.

Acto seguido, hizo una demostración de malabares con todo lo que traía cargando. Un hombre adelantado a su tiempo. Hoy le llamaríamos: El Circo trashumante del Arte Reciclado. Al finalizar su acto, recogió los pocos pesos que obtuvo de los curiosos, sus cosas y siguió su andar.

Cito estos recuerdos, porque en mi experiencia como docente, mis alumnos y sus padres, creen que el arte escénico solo es para la gente privilegiada. Hablar de teatro, a diferencia de las otras artes que son más populares en la enseñanza básica, causa asombro, admiración y en algunas ocasiones el desdén por la ignorancia.

En mi experiencia como docente, he enseñado teatro desde los párvulos hasta los universitarios. Lo mismo, he visto la emoción de los padres al ver a una niña de cinco años interpretar sus primeros diálogos y los conflictos personales que viven los jóvenes al encarnar un personaje.

El escenario es ese lugar mágico en dónde todo puede suceder: Jugamos a ser ranas, árboles, diablos, niños, extraterrestres o una estrella del firmamento que conduce a Belén. Los aciertos se convierten en práctica, muchas prácticas y aciertos nos dotan de un método. Un método siempre perfectible ante el gran número de vicisitudes que debe de librar el teatro como herramienta didáctica.

Estoy plenamente convencido del poder didáctico del teatro. Pero muchas veces se queda acotado en la asignatura, pocos atrevidos rebasan la frontera de la materia como para explicar el amor por medio de la Ley de los senos (función trigonométrica) en un ejercicio escénico. Una reacción química con títeres, alguna ley física con teatro de sombras, hacer una dramatización para abordar los temas más complejos y desarrollar plenamente la transversalidad.

El lugar común de las artes es el fin utilitario de los festivales navideños, primaverales, el diez de mayo, las graduaciones o las muestras pedagógicas. Muchas veces la razón del contrato o la obligatoriedad de participación. Algún coordinador de un colegio privado nos dijo a la maestra

de música, al maestro de danza y a un servidor que nuestro trabajo era la cara agradable del Colegio.

Desarrollar la sensibilidad artística y fomentar el acto creativo, es un deber y una obligación de mi trabajo, lograrla, un infinito acto de paciencia y una buena dosis de necesidad. En este momento me encuentro con adolescentes de tercer grado de la secundaria técnica No. 7 Calmecac ubicada en Cd. Nezahualcóyotl. El programa de estudios me sugiere la escritura dramática. Varios intentos por desarrollar un texto dramático en otros ciclos escolares me llevaron a cerrar la pinza. Elegir un tema y desarrollarlo no me ha traído los resultados esperados. La falta de experiencia de los chicos para investigar y traducir el tema al lenguaje escénico se consolida en chispazos de creatividad, pero considero que se puede lograr algo más significativo.

Desarrollo de un espectáculo escénico unipersonal. Partiendo de mi plan y programa de estudios, atendiendo de forma específica la creación de un texto dramático, recurro a mi experiencia a lo largo de diez años en el taller de dramaturgia de la Maestra Estela Leñero. Las lecturas de los textos de LA composición dramática de Virgilio Ariel Rivera. Principios de construcción dramática de Edgar Ceballos y el imprescindible texto de Lajos Egri “El arte de la escritura dramática”.

Para desarrollar un texto, sugería a mis alumnos que eligieran el tema que más les gustara. Las dificultades con las que se enfrentaban era que muchos temas no eran fácilmente teatrales. El suspenso y el terror como tales son magníficos para cine y muy pocos logrados en teatro, salvo los casos de La dama de negro y el espectáculo de La llorona en Xochimilco. El animé es maravilloso en el discurso visual, pero resolverlo por medio de teatro de papel llevaría un tiempo mayor al acotado por el ciclo escolar.

Las confusiones en el proceso creativo desaniman al grado del abandono. Ahora recorro a la ayuda profesional y cito a Vigotski:

El niño escribe mejor sobre aquello que más le interesa, sobre todo cuando lo conoce bien. Hay que educar al niño a escribir sobre lo que le interesa hondamente, en lo que ha pensado mucho y con profundidad, en lo que conoce bien y se orienta fácilmente. Hay que enseñar al niño a no escribir nunca de lo que no sabe o no le interesa. (Vigotski, 2003, p. 57)

La imaginación y el arte en la infancia.

- El tema, son ellos mismos, se conocen desde hace mucho tiempo, luego entonces les propongo desarrollar un monólogo. Para esto utilizo las 5Q aristotélicas:

- ¿Qué? La razón de hacerlo.
- ¿Quién? Ellos como personajes.
- ¿Cuándo? Desde que nacieron a la fecha.
- ¿Dónde? En un escenario
- ¿Cómo? Mediante un monólogo.

Para desarrollar el concepto de premisa agrego una lista de preguntas que van a ayudar en la construcción dramática. Les propongo las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo se conocieron tus papás?
2. ¿Cómo se hicieron novios?
3. ¿Cuál era su canción favorita?
4. ¿Cuándo se casaron o se juntaron?
5. ¿Cómo se enteró tú madre que te estaba esperando?

6. ¿Cómo fue el embarazo?
7. ¿Qué antojos tenía?
8. ¿Qué anécdota sucedió el día en que naciste?
9. ¿A los cuantos meses naciste?
10. ¿Cuántos se sorprendieron por el sexo con el que naciste?
11. ¿Por qué te pusieron el nombre o nombres que tienes?
12. ¿Qué significa tu nombre?
13. ¿Cuál fue tu primera palabra?
14. ¿A qué edad comenzaste a caminar?
15. ¿Cuál era la canción que más cantabas en tus primeros años?
16. ¿Con qué canción bailabas?
17. ¿Alguna vez rayaste las paredes de tu casa?
18. ¿Cómo te cuentan que eras de pequeño?
19. ¿Qué querías ser de niño?
20. ¿A qué edad aprendiste a leer?
21. ¿A qué edad aprendiste a escribir?
22. ¿Cuál fue tu primer amor?
23. ¿Cómo fue tu primer día en la primaria?
24. ¿Sufriste algún accidente de pequeño?
25. ¿Qué es lo más difícil que has enfrentado?
26. ¿A qué edad diste tu primer beso?
27. ¿Cómo te llevas con tus hermanos?
28. ¿Cuándo te diste cuenta de que las matemáticas eran difíciles?

29. ¿Cómo fue tu salida de la primaria?
30. ¿Cómo te celebran tu cumpleaños?
31. ¿Cómo fue tu primer día en la secundaria?
32. ¿Qué pasó contigo durante la pandemia?
33. ¿Cómo fue tu regreso a clases presenciales?
34. ¿Qué te enorgullece?
35. ¿Qué esperas de ti?

Estas preguntas son orientadoras para construir una premisa. Entendiendo a la premisa como una oración que incluye un personaje, un conflicto y una conclusión. En otras palabras, es una sinopsis condensada de la obra. En lo personal, la defino como la razón poderosa del esfuerzo por el que vale la pena desarrollar un texto dramático.

El paso siguiente es la tridimensionalidad del personaje: Física, Social y Psicológica. De igual manera abundo en cada parte de las facetas para describir al personaje con preguntas concretas.

Dimensionalidad Física:

Sexo, edad, estatura, peso, color de cabello, ojos, piel, postura, apariencia, defectos, enfermedades, herencia biológica, etc.

Dimensionalidad Social:

Clase social, ocupación, ingreso, educación, nivel, tipo de escuela, calificaciones, materias favoritas, aptitudes, como viven los padres, poder adquisitivo, hábitos de los padres, desarrollo mental de los padres, vicios de los padres, religión, raza, nacionalidad, lugar en la familia, liderazgo, pasatiempos, diversiones y lecturas.

Dimensionalidad Psicológica:

Vida sexual, normas morales, ambición, frustración, principales decepciones, temperamento, actitud hacia la vida, complejos, obsesiones, inhibiciones, supersticiones, fobias, habilidades, talentos, cualidades, imaginación y capacidad de autocrítica.

Todo este proceso lleva al alumno por la exploración del autoconocimiento y busca encontrar sus habilidades e incrementar su autoestima desde la despersonalización hablando de sí mismo en tercera persona.

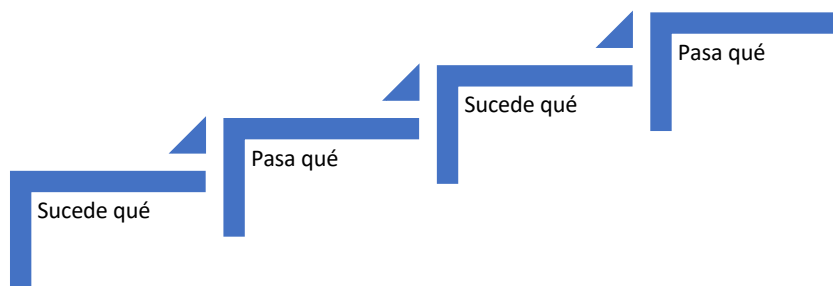
Hasta aquí el discurso no se ha convertido en drama, y en el monólogo necesitamos hacer una construcción efectiva detectando al antagonista para evolucionar al lenguaje escénico. El alumno debe reconocer la fuerza que se antepone al desarrollo de sus acciones. Sin que el lugar común sea una persona o personas, sino los retos que enfrenta.

Una vez transitado este camino se revisa la premisa, se corrige de ser necesario y se desarrolla la sinopsis de la historia. Podemos utilizar las formas de Caos-Orden-Caos u Orden-Caos-Orden. El propósito de la sinopsis es que el alumno tenga una idea clara de dónde inicia su historia, como se desarrolla y cuál va a ser el remate.

En mi experiencia como docente no he visto dos historias iguales. Las particularidades de cada chico nos dan un sinfín de historias.

Una vez realizada la sinopsis procedo a la enseñanza del método del carpintero como lo llamara el maestro Emilio Carballido o la escaleta dramática como lo llaman otros autores. Felipe Galván, por ejemplo. Este método consiste en dos preguntas en una secuencia ascendente pasando por cada uno de los elementos de la construcción dramática:

Figura 1.



En la construcción de cada escalón va la premisa de cada movimiento escénico, después se desarrolla la sinopsis de la escena y hasta el final he visto fluir los textos de una forma creativa y sorprendente.

Las grandes cosas de la vida están en el cine,
 Las pequeñas cosas de la vida están en la televisión,
 Pero las cosas que tienen el tamaño de la vida
 Están en el teatro

Porque el teatro tiene el tamaño exacto de la vida.

Antonio Toga.

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México a 21 de enero de 2022.

Referencia

Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Akal.

Los hijos del fuego

Luis Ángel Hernández Flores

Artista Escénico y coreógrafo. Egresado de la Lic. Danza Contemporánea de la UV. Ha trabajado con diversas compañías y grupos del estado de Veracruz como Las Sangres Compañía, Crónico Colaboraciones escénicas, Pro-Ver, Plataforma UV y Ballet Folklorico de Orizaba.

Actualmente dirige SERES, Danza Contemporánea con el cual a tenido 25 funciones durante la segunda mitad del 2021 y próximamente se presentará en el teatro la Capilla en CDMX

Resumen

Los hijos del fuego, así nombro a esta investigación en proceso, es una investigación lenta, debido a que no está financiada por ningún organismo y es de interés personal. La consideraría por ahora como un anteproyecto. Se centra en 3 autores: Johan Huizinga y el juego, Joseph Campbell con sus estudios sobre el mito y María Caso con su estudio las pedagogías invisibles. Esta investigación va de encontrar la relación entre estos tres conceptos a través del tiempo. Y en un futuro estudiar su aplicación en un grupo de estudio.

El fuego y el juego como padres del rito y el mito quienes son los ancestros del arte, mediante un análisis del origen de estos. Se propone al juego, el mito y el rito como poseedores de imágenes potentes que nos educan como pedagogías invisibles.

Palabras clave: Pedagogías invisibles, fuego, juego, mito, rito, energía

Los hijos del fuego.

Los hijos del fuego, así nombro a esta investigación en proceso, es una investigación lenta, debido a que no está financiada por ningún organismo y es de interés personal. La consideraría por ahora como un anteproyecto. Se centra en 3 autores: Johan Huizinga y el juego, Joseph Campbell con sus estudios sobre el mito y María Caso con su estudio las pedagogías invisibles. Esta investigación va de encontrar la relación entre estos tres conceptos a través del tiempo. Y en un futuro estudiar su aplicación en un grupo de estudio.

¿Por qué los hijos del fuego? Cuando era pequeño, investigaba sobre griegos, romanos, egipcios y mayas en la computadora de la oficina de mi mamá, recuerdo que me tope con una serie de imágenes que volaron mi cabeza, la volaron porque creo que fue la primera vez que mi reflexión sobre lo que estaba viendo cambio mi perspectiva del mundo; tenía 7 años y no recuerdo cómo, pero llegue a imágenes de hombres primitivos; entonces me tope con una donde un rayo incendiaba un tronco y los hombres lo veían, luego había otra, ya de los hombres sentados comiendo y una última de ellos haciendo diferentes cosas; ver en imagen que no había nada más que fuego, comida y hombres, me hizo darme cuenta que la domesticación de este elemento había desencadenado una serie de sucesos para llegar a lo que somos hoy, me exploto mi cabeza de niño al imaginar cómo era entonces la vida.

Siempre me ha dado de ser muy simple y le llamo los hijos del fuego porque a partir de la domesticación de este nacen tres conceptos que se dan alrededor de él y son el mito, el rito y el juego.

Durante mi proceso como estudiante, docente y director de danza, pude percibir que había algo que hacía falta en ocasiones en los entrenamientos y en la escena. A lo que en primera

instancia le podría llamar circularidad. Como interprete me enfrente a profesionalmente a distintos estilos de danza (Folklore, Ballet, Jazz y Contemporáneo), y en todos estos procesos muy pocos me llevaron a lugares de éxtasis; en muy pocos procesos note esta circularidad que les hablo.

Paso el tiempo, hasta que por azares del destino apliqué y fui seleccionado para ser parte de la Plataforma de Creación e Investigación de Estudiantes y Egresados de la Facultad de Danza UV. En donde tuve la oportunidad de trabajar con el Dir. Billy Vigo y del cual fungí como asistente. El tema de trabajo era el ritual y la tribu. La idea de la obra que desarrollamos en ese periodo fue una tribu que pasaba por distintos momentos de liberación y de dolor, hasta llegar a la liberación total y encontrar su ká. ¿Qué es el ká? para los egipcios es la energía vital.

Es durante ese montaje que por la investigación histórica y de conceptos que hago, me doy cuenta de que a eso que yo pensaba que era circularidad, realmente es energía. y viene a mí una pregunta, ¿Cuál es nuestro símbolo y signo escrito, visual y hablado que relacionamos con energía?

El fuego, es la energía que vieron por vez primera nuestros ojos como civilización naciente. No hay otra especie que maneje la energía. El fuego es esa luz que nos dio el árbol del fruto prohibido. En casi todas las culturas el fuego se relaciona con el conocimiento, con el impulso, con la calidez y al mismo tiempo con la destrucción; en el caso de esta última, sucede cuando es usado de manera excesiva.

Cuenta el mito griego que Prometeo entregó el fuego del conocimiento a los hombres provocando la ira de Zeus quien lo condeno a ser encadenado y sistemáticamente torturado por

un águila. Los zoroastras, descendientes de una secta religiosa de la antigua Persia, lo adoraban como símbolo de pureza.

Para su profeta Zaratustra, la llama encarnaba al espíritu puro y sabio, lo cual coincide con la representación del Espíritu Santo de los católicos, aunque en la biblia el fuego también simboliza el castigo divino, en la mítica destrucción de Sodoma y Gomorra Dios hizo llover azufre ardiendo y fuego. En México los mexicas adoraban a Huehuetéotl, el dios del fuego, quien era el encargado de cuidar el equilibrio del cosmos y se le representaba como un anciano soportando el peso de un bracero que simboliza un volcán. (Juárez & Canon, 2007).

El arte, la ciencia y la tecnología nacieron del ritual, el que a su vez nació de jugar alrededor del fuego (reflexión de Omar Gasca, 2014 en una clase). Las primeras tribus celebraban sus rituales, para los cuales realizaban su vestimenta y máscaras (artes plásticas), se movían y jugaban alrededor del fuego (danza), sus rituales tendían a simbolizar algún hecho u animal (teatro) y eran acompañados por sonidos y cantos (música). Es así como el ritual y el juego se consideran el origen de la civilización humana según algunos historiadores. (Hernández, 2020).

Entonces es alrededor de este donde se comienza a generar nuestra cultura y nuestro conocimiento. El fuego congregaba a la comunidad, porque en él se cocían los alimentos, el brindaba calor y protección, con la luz que emanaba empezó a alargar el día para esos grupos primitivos, entonces hubo tiempo para nuevos juegos. El juego es quizá para mí, el padre del rito, de la política y de los estatus, incluso existe antes de que haya podido ser nombrado.

El juego está en los animales; un cachorro juega, como lo hace un niño, pero esto no quiere decir que el juego sea solamente algo fisiológico y biológico, pues también ocurre como

fenómeno cultural. “Si designamos al principio activo que compone el juego «espíritu», habremos dicho demasiado, pero si le decimos «instinto» demasiado poco” (Huizinga, 1938, p. 12) Es así como podemos decir que en el juego encontramos un factor inmaterial o factores a los que el autor llama entrar en juego.

El hombre no inventó el acto del juego, sólo le dio nombre. “La civilización humana no añadió ninguna característica esencial al concepto de juego” (Huizinga, 1938, p. 11). “La raíz más arcaica de la palabra juego es yek (hablar), de ésta nace ludus del latín diversión. Ludus da origen a ludi que hace alusión al ejercicio de aprender y este con el tiempo se comienza a designar iocus” (Lúdico, 2020). “Aunque iocus alude a bromear” (Paredes, 2022, p. 15) “pero el significado de ludus termina por sustituir el de iocus; para derivar en juego” (Lúdico, 2020). En inglés encontramos dos palabras distintas para juego, play (verbo) y game (sustantivo). “Play viene del inglés antiguo plegian que hace referencia a moverse rápida o energéticamente y del holandés medieval pleien” (Harper, Online Etymology Dictionary. Play, 2020, S.P.). “Game que viene del inglés antiguo gamen (placer, diversión)” (Harper). Es curioso cómo en la etimología de juego del inglés y del español nos encontramos con tres características del juego: aprender, placer y moverse.

Para Huizinga (Huizinga, 1938, pp. 11-44), la primera característica del juego es la libertad, el juego es libre, porque se juega por placer. La otra, es que es en serio, lo que ocurre sucede de verdad mientras dura el juego. Podemos decir entonces que las características fundamentales del juego son la libertad, el placer, el jugar en serio y el movimiento. El juego también está conformado por elementos, que según Huizinga son los siguientes: el juego tiene ritmo y armonía, orden, reglas o normas, espacio o campo de juego, tiempo, estructura,

repetición, azar y el jugador. Estos elementos son los que componen el juego y sin ellos este no existe, no sucede (Citado en Hernández, 2020).

Entonces podría decir que el rito y el mito devienen del juego. El rito es quizá en la línea evolutiva de la cultura el ancestro de las artes, y es quizá con ese origen con el que tenemos que conectar.

Muchas tribus celebran ceremonias especiales donde ostentan máscaras con rasgos de animales, que, una vez que les cubren, los lleva a sentir que se han transformado, que se han convertido en cuervos o en osos. Es algo semejante a los niños cuando juegan a ser piratas o detectives, llegando a un momento en el que no saben cuándo termina el juego y comienza la realidad. Pero junto al mundo de los niños existe el mundo de los adultos, el de las personas que dicen “No hay que hacer tanto ruido”, o “Es hora de acostarse”. Esto no sucede en los rituales de los pueblos, pues no hay otro mundo que les arrebathe la ilusión, porque todos los miembros de la tribu toman parte de los ritos. (Gombrich, 1999, p. 43)

El ritual cumple con todos los elementos del juego; uno de ellos es que tiene un espacio bien delimitado. El campo de juego se delimita en lo serio, el lugar puede ser un templo o una montaña, un lugar único y reservado para llevarse a cabo; también ocurre en un tiempo y con una duración en específico, por ejemplo, los rituales que se llevan a cabo en navidad. Es azaroso, durante su ejecución hay muchas cosas que son parte de la improvisación. Es un juego más complejo y es por eso mantiene la atención de los participantes. La estructura de los jugadores en ocasiones es de orden jerárquica, teniendo un sacerdote o chaman que encabeza la ceremonia; el ritual tiene espectadores que a su vez son miembros activos de la ceremonia (Hernández, 2020).

Es aquí donde tenemos que mediante el ritual el mito se encarna y partir de ahí nacen nuevos mitos. El mito es el origen de la ciencia, porque su fin era poder explicar el mundo. Es así como en el mito de Prometeo o del espíritu santo se encarna al descubrimiento del fuego como esa divinidad que nos entrega el conocimiento.

Un ritual puede definirse como la representación de un mito. Participando de un ritual, estas participando en un mito. Las imágenes del mito son reflejos del potencial espiritual de cada uno de nosotros. Mediante su evocación traemos sus poderes a nuestra propia vida. (Campbell, 1986, pp. 129-130)

El ritual es parte de nuestra vida. Campbell dice que el mito está presente en nosotros, está en la ciencia, en el arte. El arte como la huella de nuestro paso por el mundo, aquello que nos puede hacer viajar, como cuando ves una pintura rupestre en una cueva, o cuando te paras frente a una pirámide. Es así como el artista nace en el ritual, nuestros orígenes están ahí ¿Cuántas obras de arte no han sido inspiradas en el mito? ¿Cuántas obras de arte no han creado o reinventado mitos? Si el mito es el impulso del ritual, y los mitos están en nuestra vida diaria y en el arte, el ritual sigue ahí, el ritual como origen.

En muchas ocasiones el hombre ha regresado al origen, por ejemplo, a principios del siglo XX, cuando en un periodo de crueldad los artistas regresaron a la antigüedad para poder encontrar el impulso, para poder encontrar la epifanía de la que nos hablan Gardner, Wallace y Csikszentmihalyi (Hernández, 2020).

La iluminación es el reconocimiento del resplandor de una eternidad sobre todas las cosas. El verdadero artista es aquel que ha podido reconocer y transmitir lo que Joyce

llamo “el resplandor” de todas las cosas, que es así como la epifanía o aparición de la verdad. (Campbell, 1986, p. 232)

Y toda esta investigación ¿Cómo se relaciona con el tercer concepto que es propuesto por María Caso? Las pedagogías Invisibles, están ahí. Porque el aprendizaje está ahí. Hemos hablado del fuego, como signo y símbolo de conocimiento. En nuestra civilización se habla del impulso y pasión cuando estamos por decidir a que dedicarnos, ahí metafóricamente esta la imagen del fuego.

María Caso nos habla de aquellas imágenes que nos impactan y que nos educan sin ni tan siquiera ser conscientes de que lo están haciendo. Es decir, en el ritual se expresan las imágenes del mito y es ahí donde se va construyendo aprendizajes que nos van impactando, que nos van formando. Es así como si queremos aprender de normas y reglas la mejor opción es jugar.

En las artes escénicas se enseña muchas veces desde la rigidez, pero también desde la imagen, porque la imagen no solo le corresponde estudiarla a las artes visuales. Hagamos un simple ejercicio, cierren los ojos y visualicen la imagen de un bailarín, les apuesto que muchos imaginaron a un bailarín apolíneo, flexible y muchas veces blanco; no todos, no siempre, pero hay una imagen muy asociada a un estereotipo y esto se debe a las imágenes.

Entonces como educadores nosotros somos en parte el filtro de información para nuestros alumnos. Debemos ser conscientes de que información damos y como la proporcionamos ¿Qué juego queremos jugar? ¿Qué jugador somos? ¿Cómo ocurrirá nuestro ritual cada clase? ¿Qué mito encarnaremos en cada sesión? Como artistas tenemos una ventaja y desventaja, se nos permiten muchas cosas, porque estamos fuera del “común”. Creo es quizá momento de romper con la idea del profesor que está en un pedestal a 30 centímetros por encima del piso en donde se

encuentran los mesabancos de los alumnos. Aun y cuando en artes escénicas, en específico la danza no existe esta estructura si existe a veces una sensación de superioridad entre el profesor y el alumno. Para mí, lo que he tratado de implementar es ser empático.

En mi trabajo con niños, nunca los he tratado como niños y eso me ha llevado a dos cosas. A que los papas a veces lo saquen de mis clases y a que mis alumnas me tengan mucho afecto y se expresen en clase. La relación se vuelve más sana porque si yo respeto sus límites ellos los míos. Pero tengo claro que el juego que jugamos es de mutuo acuerdo. Y que en este caso las imágenes que yo les dé o proponga también las están educando.

Quizá las primeras reuniones de enseñanza en la antigüedad sucedieron alrededor de un fogón por las noches, mientras se alimentaban o cuidaban de los hambrientos animales que asechaban. Y ahí alrededor de un fogón en un círculo donde todos comían y tenían acceso al mismo recurso (fuego) la relación era no solo horizontal, sino circular.

Referencias

Campbell, J. (1986). *El poder del mito*. Émece, Editores Barcelona.

Gasca, O. (2014). Sacar un mundo: los problemas de la educación artística. En Alfonso, S. R., Domínguez, S., García, A., Gasca, O., Méndez, M. A., Menier, F. A., Ortiz, L. E., Santa Anna, R., Velázquez, M. J. Torralba, C. F. La educación superior en las artes; reflexiones, consideraciones y propuestas. Universidad Veracruzana.

Gombrich, E. H. (1999). *La historia del Arte (XV)*. Ed. Diana.

Hernández, L. (2020). *Nuestra Tribu, Plataforma UV 2018-2019*. Universidad Veracruzana.

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Sexta edición. Alianza Editorial.

Juárez, S., & Canon, Z. (marzo de 2007). El cueato elemento y los seres vivos.
(UNAM, Ed.) *Ciencias, UNAM*, 4-12.

Paredes, (2022). *Juego luego soy: teoria de la actividad ludica*. Ed. Wanceulen

CAPÍTULO 4.

Experiencias e investigaciones en torno a la
Pedagogía de las Artes.

ARTES VISUALES Y PLÁSTICAS



Del teatro de objetos al cine de animación: La experiencia pedagógica interdisciplinar AnimaSol@ Lab¹

Mallivi Melo Rey

Magíster en Gestión y Producción Cultural y Audiovisual de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Especialista en Educación Artística Integral de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Asistente de investigación de “Los niños perdidos de Armero” de la Fundación armando Armero. Se ha desempeñado como docente en preescolar y primaria, docente de arte de los pregrados de Educación Infantil y Educación Especial en la Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente en las Especializaciones en Arte en los Procesos de Aprendizaje y en Pedagogía de la Lúdica de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Actualmente es docente de Educación Artística y Cultural – Teatro en la Secretaría de Educación de Bogotá en el Colegio La Victoria IED. Contacto: mallivimelorey@gmail.com

Resumen

Hoy encontramos niños y jóvenes de sectores vulnerables que nunca han asistido a una sala de cine, que no cuentan con los medios para suscribirse a un plan de internet ni a una plataforma streaming y que no pueden acceder a procesos de creación en el lenguaje audiovisual. Sin embargo, la escuela pública es una de las pocas instituciones que tiene presencia en todos los territorios, por lo que puede aprovechar sus procesos de formación para garantizar el derecho al arte en cada una de sus formas.

¹ Colegio La Victoria IED, Bogotá – Colombia, Colectivo de docentes de arte. Libreta de Bocetos

En este sentido, en los cerros orientales de Bogotá la clase de arte del Colegio La Victoria se ha convertido en AnimaSol@ Lab, un laboratorio de cine donde los niños y jóvenes desarrollan procesos de creación cinematográfica de pequeñas piezas de animación artesanal y gestionan formas de exhibición de sus obras en festivales de cine para la infancia y la adolescencia.

Palabras clave: Animación artesanal, cine en la escuela, stop motion, educación artística, generaciones interactivas, teatro de sombras, juguetes ópticos.

El proyecto AnimaSol@ Lab - laboratorio de cine de animación en la escuela, se desarrolla en la clase de arte del Colegio La Victoria IED ubicado en los cerros orientales de Bogotá, Colombia, en la jornada mañana con jóvenes entre los 11 y 18 años de edad. En él se hace un acercamiento a la animación artesanal y al cine experimental, desarrollando con dispositivos móviles procesos de creación audiovisual que se han fortalecido a lo largo del tiempo, permitiendo que algunas de las piezas desarrolladas por los estudiantes circulen en diferentes eventos nacionales e internacionales. Este proceso que inició hace cinco años ha estado mutando y transformándose de acuerdo a la realidad y a las necesidades de los niños y jóvenes con el objetivo de desarrollar sus habilidades creativas, motivándolos a tomar el riesgo de crear y construir historias con la imagen en movimiento para hacer realidad sus ideas, sus sueños y su visión del mundo. El significado del nombre del proyecto nace durante la cuarentena con el propósito pedagógico de incentivar a los estudiantes a arriesgarse a crear solos y solas en los momentos de confinamiento como una forma de movilizarse emocionalmente en el tiempo de encierro, para luego convertirse en creadores colectivos capaces de resolver problemas de la imagen a través del trabajo grupal. Esta experiencia les ha permitido formar un sentido crítico ante las problemáticas juveniles, sociales y a expresar su emocionalidad. Los procesos de

creación se desarrollan haciendo uso de las técnicas de teatro de sombras, teatro de objetos, títeres, juguetes ópticos, cine de papel y *stop Motion*.

La integración del cine de animación dentro de la clase de teatro inicia en febrero de 2016 y se encuentra en ejecución actualmente ya que hace parte del plan de estudios del área de arte. Aunque este proceso no tiene una financiación definida que le de sostenimiento y expansión, es importante resaltar que la institución educativa ha destinado algunos recursos para la compra de equipos muy elementales para el desarrollo audiovisual.

Introducción:

Antes del cine era el teatro, o al menos si hablamos del cine proyectado en una pantalla como espectáculo. Sin embargo, en sus orígenes ancestrales ambos comparten el mismo instante para nacer como almas gemelas en el “ritual alrededor del fuego”, donde el chamán es el primer actor y su sombra la primera animación.

A lo largo de la historia el teatro ha acompañado a la humanidad, le ha mostrado sus más desgarradores deseos desembocados en tragedias, pero también las peripecias y pilatunas que mantienen intacta y viva el alma del niño con su deseo de jugar. Así el teatro se apodera de las salas con sus grandes dramas y de las plazas con sus saltimbanquis y titiriteros.

La invención del cine supuso la muerte del teatro, pero al contrario de su agonía, el teatro toma nuevos rumbos y se transforma con las vanguardias y por su parte el cine, se alimenta del teatro para lograr su cometido, las imágenes en movimiento se nutren de la magia de los prestidigitadores, de la dramaturgia literaria y corporal, del espacio escénico y de las marionetas que cuelgan de los hilos.

Dentro de las múltiples formas expresivas del teatro, el teatro de objetos ha sido llevado a la escuela para contar historias a partir de la animación, donde se juega a ser dios al dar un soplo de aliento a aquellos objetos que carecen de vida, de este modo se actúa y se anima a la vez creando una conexión entre el cine y el teatro.

Además, esta forma teatral por sí sola es un proceso interdisciplinar que conjuga en la experiencia la creación desde las artes plásticas, la música, la arquitectura y la teatralidad. El interés del proyecto de cine animado en la escuela AnimaSol@ Lab, ha sido un tránsito interdisciplinar entre el trabajo de creación desde las disciplinas teatrales de títeres, marionetas, teatro de sombras, teatro negro y teatro de objetos junto a la animación directa y artesanal enfocada en la creación audiovisual de minipelículas en la técnica de *stop motion*.

Este proceso se desarrolla en el Colegio La Victoria IED en barrios vulnerables de los cerros orientales de la ciudad de Bogotá en Colombia, con estudiantes de secundaria entre los 11 y 18 años de edad, que se han convertido en pequeños cineastas que integran las técnicas teatrales a la creación audiovisual, desarrollando filminutos en los que cuentan sus fantasías, las problemáticas del contexto y sus necesidades como jóvenes.

Los jóvenes entrelazan y tejen lo teatral con lo cinematográfico, logrando el equilibrio compositivo desde las diversas técnicas del teatro de objetos pensados como productos audiovisuales, es decir que mezclan la potencia escénica de los objetos transformando el escenario por el encuadre de la cámara, comprendiéndola como una caja mágica que se activa al interactuar con el visor, invitando al mundo a reconocer su realidad a través del lente.

La metáfora AnimaSol@

Se enciende el bombillo de las buenas ideas para realizar cambios sustanciales en la clase de arte teniendo en cuenta el contexto. Después de cinco años de creación, cambia el nombre del proyecto dándole un sentido de metáforas y significados para atrapar a los estudiantes en el proceso creativo.

El nombre AnimaSol@ Lab, hace parte de una transformación que nace en el año 2020, inspirada en el confinamiento y cierre de la escuela. Se toma la definición principal a partir del *ánima sola* de nuestra tradición como un alma en pena y solitaria, sentimiento similar al expresado por los jóvenes durante el tiempo de encierro, pues a pesar de estar con su familia prima la soledad de no poder compartir con sus amigos y compañeros de clase.

Una segunda definición que se entrelaza con la anterior es el del origen etimológico de la palabra: en latín *anīma* y en griego *ἄνεμος* (*anemos*) significa soplo, es decir, dar vida a algo inanimado. Es así, como los estudiantes son invitados solos y solas a dar vida, a animar en stop motion o crear piezas cinematográficas a partir de diferentes técnicas teatrales y a transformar el trabajo colectivo en un trabajo íntimo, donde la experiencia personal es llevada al cine para expresar sus sentimientos a través de la imagen en movimiento, un ejemplo de ello es el corto “Skate Friends” de Karen Sierra del grado décimo, que puede ver escaneando el código dando clic en el enlace:

Figura 1. Skate Friends (Sierra, 2021).



Se puede visualizar en: <https://youtu.be/F3D1bpwWN8>

Generaciones interactivas.

En 2008 nace el Foro Generaciones Interactivas con el objetivo de realizar estudios sobre el consumo de pantallas, internet y tecnología en la infancia y juventud de Iberoamérica, este proyecto es liderado por la Fundación Telefónica, la Universidad de Navarra y la Organización Universitaria Iberoamericana.

Dentro de los resultados de esta investigación y teniendo en cuenta a los jóvenes como nativos digitales, estos son denominados como una “*generación interactiva*” que para Bringué (2009) tiene unos rasgos característicos que los define de acuerdo a su relación con las tecnologías:

Esta es una generación equipada, es decir, tiene una fuerte afinidad con los dispositivos digitales utilizándolos dentro de su cotidianidad. Hacen un uso multifuncional de las pantallas integrándolas de forma orgánica y experimental a sus actividades de ocio y a sus relaciones sociales. Es una generación multitarea, que logra una simbiosis de atención divergente, su forma

de lectura no es lineal, perciben el mundo e interactúan con él a modo de nodos o rizomas. Es una generación precoz, debido a que acceden a la pantalla a edades muy cortas. Se mueven de la ciberadolescencia a la cibermadurez, su primera relación con la internet se define por el contacto con las redes sociales para interactuar con sus semejantes y luego sus consumos se transforman a un modo más utilitario hacia lo académico y hacia sus intereses personales. Tienen conexión constante con la tecnología móvil por lo que integran con facilidad en diversas pantallas contenidos, redes sociales y aplicaciones. Han logrado emanciparse aislándose de sus entornos familiares para ingresar de forma solitaria al universo interactivo.

Esta definición de la juventud en su interacción con los medios digitales, se convierte en un desafío para este proyecto que reconoce esa realidad y la ve como una oportunidad para desarrollar una propuesta que permita potenciar las habilidades emocionales, creativas, sociales, críticas, comunicativas y expresivas desde el uso de los dispositivos móviles y las redes sociales.

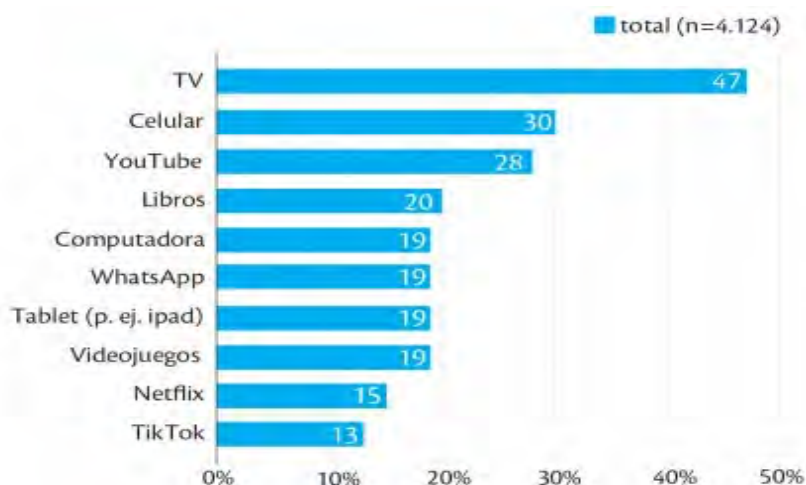
Niños y niñas, COVID 19 y los medios.

En el año 2020, los jóvenes que forman parte del proyecto, participaron en la encuesta liderada por el Instituto Central Internacional de Televisión Juvenil y Educativa (IZI) y la Fundación PRIX JEUNESSE que junto a más de 50 académicos y productores alrededor del mundo realizaron un estudio internacional sobre la infancia y su relación con el COVID-19 y, el rol que los medios desempeñan en el confinamiento. Los datos fueron recolectados entre el 31 de marzo y el 26 de abril, en el pico más alto de la cuarentena. En este estudio se presenta la situación de los niños y niñas bajo el cierre y dentro de los resultados aparecen las razones principales por las cuales los niños recurren a los medios durante el encierro.

Lidiar con el aburrimiento, hablar con amigos y compartir intereses, encontrar materiales escolares, regular las emociones, enfrentar el miedo ante la posibilidad de infección, estar en constante tensión por las relaciones familiares, sentir la soledad por falta de socialización con sus pares y la tristeza por encierro. (Götz et al., 2020, p. 6)

Estas son las situaciones que más afectación generaron en esta población, por lo que los infantes empiezan a depender de los medios de comunicación y el internet como una forma de escape o como fuentes de información y entretenimiento.

Figura 2. Medios más usados por la infancia en tiempos de confinamiento.



Tomado de investigación “Niños y niñas, COVID 19 y los medios”

El estudio revela que el celular es el segundo dispositivo más utilizado por los chicos durante el encierro y que YouTube es la aplicación a la que más acceden para entretenerse. Adicionalmente, dentro de las recomendaciones el equipo investigador sugiere que los niñ@s “necesitan desarrollar competencias y habilidades de alfabetización mediática para administrar su propio uso de los medios” (Götz et al., 2020, p. 9) haciendo énfasis en la responsabilidad que estos tienen en el consumo de la infancia.

Estas dos investigaciones respecto a la relación de la infancia y la adolescencia con los medios de comunicación, las redes sociales, la internet, los dispositivos y su situación emocional, determinan la continuación del proyecto de cine de animación en la escuela de manera virtual y su transformación para motivar a los estudiantes a convertir el espacio íntimo de su hogar en un espacio de creación que les permita hacer catarsis (de las problemáticas que vivencian) y a ser críticos de la situación actual a través de la realización de cortas piezas audiovisuales.

Ojo-cámara-celular

El aula es un espacio latente que produce vida, por esto, en la observación constante e interacción con los jóvenes empiezan a nacer ideas desde sus necesidades y desde esa intensa conexión que tienen con el dispositivo que se aferra a su piel como parte de su corporalidad: “el celular”.

Este objeto es quien inspira el proyecto y quien transforma los procesos de creación teatral llevándolos a la realización audiovisual. Así, desde hace más de cinco años se inicia el juego con la imagen en movimiento en un proceso de experimentación y exploración que permite a los estudiantes entender que, dentro de ellos, en su mirada se encuentra el artefacto que les permite captar el mundo e inmortalizarlo y descubrir en la práctica esa relación entre ojo-cámara-celular como productora de magia para crear.

Durante la creación de artefactos pre-cinematográficos, los estudiantes descubren que el cine nace como un proceso científico que busca explicar el funcionamiento de la visión. Joseph Plateau con sus experimentos construyó el *fenaquistiscopio* para demostrar que la imagen observada se mantiene en la retina una décima de segundo antes de desaparecer, por esto al pasar

una secuencia de imágenes estáticas con una variación en sus posturas o ubicación espacial, se produce la ilusión óptica del movimiento, principio básico del cine y la animación.

El descubrimiento de Plateau fue el antecedente de las investigaciones del fenómeno de la persistencia retiniana que explicaba el funcionamiento de la mirada -y que a pesar de estar reevaluada- llevó a la invención del cine.

En el estudio y construcción de los artefactos precinematográficos, se comprende que la cámara fotográfica y cinematográfica son inspiradas en los mecanismos físicos de la mirada y en el funcionamiento mecánico del ojo humano: En la cámara al igual que en el ojo, la luz pasa a través de los lentes (cornea - cristalino) formando una imagen invertida en el sensor (retina), explicando este funcionamiento los estudiantes descubren que tienen una cámara en su cabeza que se tiene que afinar para componer con la luz.

Otro cuestionamiento que influye en la idea de aventurar en el lenguaje audiovisual, es el papel que el cine cumple en la escuela, donde el estudiante por lo general es un observador pasivo que posteriormente reflexiona sobre la historia, los personajes y las acciones y, donde en la mayoría de los casos son sometidos a ser consumidores de películas de muy baja calidad.

La mayoría de las grandes películas sobre la transmisión verifican esta hipótesis de que “solo el deseo enseña” y de que la única transmisión que cuenta a menudo prescinde de la palabra, o acontece, o en cualquier caso, con muy pocas palabras. Quizá no haya que verbalizarlo todo en una película, tampoco en una situación pedagógica, para que los niños sientan que algo, a pesar de no haber sido dicho, ha sido visto en la connivencia de lo indecible. (Bergala, 2007, p. 79)

La reflexión de Bergala despierta la idea de convertir el salón de clase en un estudio de grabación para incitar a los jóvenes a expresarse a través de la imagen en movimiento, a reflexionar no solo sobre el contenido de una pieza cinematográfica sino también a involucrarse con sus técnicas de producción, en el observar y el hacer constante, donde más allá de la verbalización de los procesos se debe pensar en imágenes y se deben accionar los mecanismos para convertirlas en obra.

De este modo empieza la complicidad entre estudiantes y maestra con el propósito de hacer cine con el celular y a través de las técnicas teatrales trabajadas acercarse a la historia del nacimiento del séptimo arte.

Figura 3. Reel de AnimaSol@ Lab – 2021.



Puede visualizarse en:

<https://youtu.be/3ZELFOe5bgE>

Haciendo memoria

Este proyecto no nace para unos pocos o para los elegidos (ese selecto grupo que a veces se convierte en discriminatorio), al contrario, todos hacen cine en la clase de arte mientras van recorriendo su historia desde el momento en que se descubre el fuego, pasando por las cavernas en donde se cuentan las hazañas con las sombras, reviviendo los rituales donde se conectan los objetos con los dioses para hablar a los hombres, conociendo las patentes de artilugios que

explican el funcionamiento de la visión humana hasta llegar al momento de dotar de ánimo a esos objetos que no tienen vida.

Para lograr el objetivo se transforma el plan de estudios y en cada grado escolar se intensifica la experimentación y creación a partir una técnica específica de lo que podemos llamar el “*teatro de objetos*”. De manera transversal todos los grados se involucran en procesos de creación de guion, storyboard, uso de la cámara del celular, uso de bancos de sonido de libre acceso y manejo de apps de edición de video de uso gratuito:

Generalidades plan de estudios AnimaSol@ Lab

Tabla 1. Resumen plan de estudios proyecto de aula AnimaSol@ Lab por grados educativos

Grado	Técnica teatro de objetos	Aula convertida	Creación audiovisual
Sexto	Títeres y marionetas	Fábrica de muñecos	Guion - Story board
Séptimo	El ritual y la máscara	Espacio ritual	Composición cinematográfica
Octavo	Teatro de sombras	Caja negra	Foley
Noveno	Precine	Fábrica de artilugios	Edición de video
Décimo	Stop motion	set de animación	
Undécimo	Teatro negro Cine experimental	Caja negra	

Desde el año 2016, se inicia con el cine de papel, así, a través de taumátropos y flipbooks se comprende la imagen en movimiento. También se involucran los papercraft como una manera de crear pequeños títeres inspirados en la serie Puerto Papel de Señal Colombia, para participar

en la convocatoria Puertopapelízate siendo ganadores de un taller de Stop Motion en el colegio, dirigido por la franja Mi Señal del canal de la televisión pública Señal Colombia.

Figura 4. Taller Puertopapelízate – Señal Colombia, 2016.



Puede visualizarse en: <https://fb.watch/aIvdEJOcfA/>

Los estudiantes empiezan a ser partícipes de las actividades de la franja infantil de Señal Colombia. En 2018 fueron invitados al debate de dilemas éticos relacionados con las problemáticas colombianas en la serie ¿QHT? ¿Qué harías tú? con Marcela Carvajal embajadora de la buena voluntad de la UNICEF en Colombia.

Figura 5. Debate ¿QHT? – Señal Colombia, 2018



Se puede visualizar en:

https://www.facebook.com/watch/live/?v=10156409397859636&ref=watch_permalink

Meses después la productora del programa decide realizar un casting en el Colegio La Victoria para la segunda temporada de la serie ¿QHT? con apoyo de la clase de arte. El equipo productor se desplazó hasta la institución para desarrollar las sesiones y entrevistas con los estudiantes de los grados sextos y séptimos, mientras en las clases de teatro se hacían ejercicios de preparación para el casting. Después de unas semanas, seis estudiantes quedaron como protagonistas de seis capítulos: Johan Sanabria en el sello mágico, Santiago Peña en los samuráis, Jonathan Benavidez en el extranjero, Laura Díaz en el guacamayo de la abuela, Lina Melo en ¿quién soy yo? y Yuliana Mosquera en adiós a casa, donde también aparecen Karen Sierra, Carol Pereira, Derly Narváez y Jordy Orejuela como acompañantes. Los demás estudiantes se emocionan al ver la serie y encontrar en los créditos el nombre de su institución educativa.

Figura 6. Segunda temporada ¿QHT? – Capítulo 1. El sello mágico – 2018



Se puede visualizar en: <https://www.rtvplay.co/ninos/que-harias-tu/sello-magico>

A partir de la experiencia con la animación en Stop Motion y del contacto con el rodaje para tv se decide involucrar definitivamente la creación audiovisual en el salón de clase y de este

modo hacer del celular una herramienta de trabajo indispensable para la creación, así los estudiantes implementarían nuevos usos en el dispositivo que antes era prohibido en el aula.

De Animaniacos a AnimaSol@

Luego de la primera fase relacionada con la participación en Señal Colombia, el proyecto de cine de animación en la escuela ha pasado por dos etapas más que han influido en la forma en que se desarrollan los procesos de creación: *Animaniacos Lab* y *Animasol@ Lab*.

Animaniacos Lab – Creación colectiva

El nombre de Animaniacos Lab nace a finales de 2018, cuando se involucra este proceso pedagógico de la enseñanza del cine en la escuela con la Maestría en gestión y producción cultural y audiovisual de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y durante un año se logran nexos de trabajo con otro colegio distrital.

Esta etapa, se desarrolla en el aula de manera presencial y en ella se organizan procesos de conceptualización pedagógica de la experiencia en el Colegio La Victoria IED y el Colegio Paraíso Manuela Beltrán como proyecto de grado de la Maestría en Gestión y Producción Cultural y Audiovisual de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Cada colegio implementa una serie de ejercicios por separado y aunque comparten un objetivo en común no se logra un encuentro entre los estudiantes de ambas instituciones. Por consiguiente, en este texto solo se dará cuenta del proceso en el Colegio La Victoria, donde se reorganiza la malla curricular, se hace la planeación, se modifican los espacios y se inicia el trabajo con los estudiantes: se tiene un lugar de reunión (aula) donde nacen las ideas, se conforman los equipos de trabajo, se concertan y discuten los proyectos, se planifica el proceso de creación y se produce la mini película.

Este espacio (aula) se convierte en el estudio creativo, algunas veces en una caja oscura para el teatro de sombras o el teatro negro, otras en escenario para el teatro de objetos, otras en pequeña fábrica de objetos precinematográficos o también en pequeños sets de animación para el stop motion. Durante ese tiempo a través de la clase de arte del Colegio La Victoria se logran gestionar algunos equipos como tabletas, trípodes, luces, telones que facilitaron los procesos de creación colectiva y los primeros ejercicios de animación.

En el año 2019, el Portal Educativo Red Académica, produce una pieza audiovisual que presenta la experiencia del proyecto de animación en stop motion del Colegio La Victoria IED y es invitado al Foro de Competencias del Ciudadano de Hoy 2019.

Figura 7. Participación en Red Académica – 2019.



Se puede visualizar en: https://youtu.be/oQcj_VKsInc

AnimaSol@ Lab – Creación personal

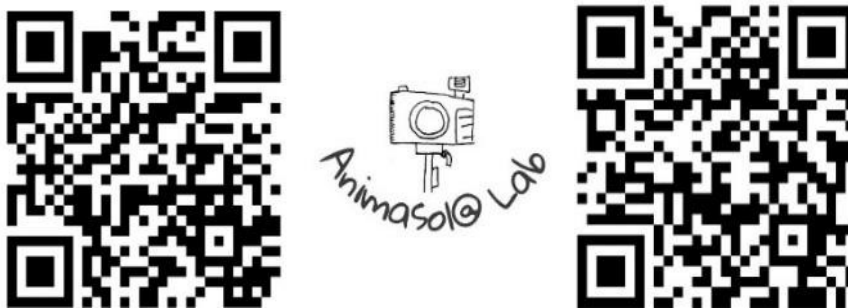
Esta etapa nace con la idea de mantener en la clase de arte del Colegio La Victoria los procesos de creación durante el confinamiento. El objetivo es invitar a los jóvenes en este momento de encierro a seguir creando individualmente, a animarse solos o solas a experimentar con la imagen, a convertir sus hogares en un laboratorio de creación, explorando con los objetos

que tienen a la mano para seguir produciendo sus piezas en cine de papel, teatro de sombras y stop motion. Así, *Animasol@ Lab*

Obedece al deseo de poner en marcha en una comunidad una obra que tiene un principio, un desarrollo y un fin, igual que en las películas. Así cada participante, directo o indirecto, niño o adulto, sabe en qué etapa está participando. Y por eso, al final de la experiencia todos quedan con el cuento terminado si, de verdad, se comprometieron a fondo. (Vega, 2018, p.41)

Teniendo en cuenta las características de las generaciones interactivas y los resultados de la investigación de infancias durante la cuarentena, se toman unas condiciones específicas para potenciar el proyecto. Las dificultades sociales y emocionales de los estudiantes exigían hacer de la clase un espacio inspirador y que les permitiera salir de su rutina, por esto se decidió trabajar desde las redes sociales con las que más afinidad tienen los jóvenes, en este caso YouTube y se involucró Facebook ya que, desde hace más de cinco años se creó un grupo cerrado que era utilizado por la clase para compartir experiencias, videos, referentes sobre las temáticas abordadas, publicación de los trabajos y tutoriales de clase a modo de galería y sala de exhibición y, donde a partir del Facebook Live se desarrollaron las clases en línea del año 2020. Además de este grupo se crea la página oficial de Facebook AnimaSola Lab abierta a todo el público como plataforma de circulación del trabajo de los estudiantes que ha sido reconocido en diferentes entornos relacionados con el cine juvenil.

Figura 8. Página en Facebook:



Se puede visualizar en: <https://www.facebook.com/AnimasolaLab> y el canal en YouTube de AnimaSol@ Lab en: <https://www.youtube.com/c/AnimasolaLab>

Aprovechando las redes sociales y el despliegue cultural que se generó en ellas se decide hacer una búsqueda de convocatorias virtuales relacionadas con el proyecto que permitieran el acceso a la población juvenil, de este modo se logró la participación, publicación y difusión de sus trabajos a través de la inscripción de varios cortos animados en los festivales con categorías infantiles, logrando ser parte de la selección oficial de la programación de cine hecho por jóvenes creadores.

En el año 2020 el corto “Muñeco de Nieve” de la estudiante Laura Cantor hizo parte de la selección oficial del 5°. Festival Internacional de Animación Ajayu en Puno – Perú, siendo la única producción colombiana en la categoría infantil y el primer corto del proyecto en exhibirse en eventos fuera de la institución escolar, esto incentivó el ánimo por seguir buscando espacios de difusión de los cortos creados por los estudiantes de AnimaSol@ Lab.

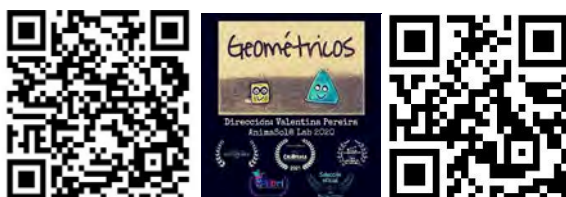
Figura 9. Muñeco de Nieve – selección oficial en la categoría infantil Festival Ajayu 2020



Se puede visualizar en: https://youtu.be/qe_y6sNrZFo

Para el año 2021, el corto “Geométricos” de la estudiante Valentina Pereira se encuentra en la selección oficial en competencia en la categoría jóvenes artistas del 10 Festival de Cine Ojo de Pescado en Valparaíso – Chile y además fue invitada a la charla de jóvenes cineasta latinoamericanos.

Figura 10. Geométricos – selección oficial en competencia en la categoría jóvenes cineastas Festival Ojo de Pescado 2021



Se puede visualizar en: <https://youtu.be/Dvj5BdseBmY>

Estos dos cortos creados en *stop motion* fueron la inspiración para que los jóvenes siguieran mejorando la calidad de sus producciones, el interés por participar en los festivales para mostrar sus historias en Latinoamérica como lo indican las siguientes tablas:

Tabla 3. Listado de participación de los cortos creados en AnimaSol@ Lab en Festivales de cine para la infancia y la adolescencia en latinoamérica en 2020 - 2021

Charlas, ponencias y publicaciones 2021

#	Participante	Rol	Evento	Participación	fecha	links
1	Karolaim Rojas	Estudiante 10o.	XII Festival de Cine de Infancia y Adolescencia Festicine - Colombia	Beca taller de cine	abr-21	
2	Karolaim Rojas	Estudiante 10o. Productora	XII Festival de Cine de Infancia y Adolescencia Festicine - Colombia	Estreno de corto Victoria creado en Festicine	jun-21	
3	Mallivi Melo	Docente de arte	III Congreso de maestros MOVA - Medellín	Ponencia "AnimaSol@ Lab" cine en la escuela	jul-21	
4	Mallivi Melo	Docente de arte	Revista Aula Urbana 122- Nuevas miradas en la educación artística	Publicación: Mallivi Melo: una pedagogía en movimiento"	ago-21	https://revistas.idep.edu.co/filip/index.php?pdf=https%3A%2F%2Frevistas.idep.edu.co%2Findex.php%2Fmau%2Farticle%2Fdownload%2F2615%2F2103&fbclid=IwAR1nib4wbH7A-Ooro1UKON0q4muqCYJM3FuNw1JEeo38lloqQoDHmLVVSZE
5	Mallivi Melo	Docente de arte	Revista Aula Urbana 122- Nuevas miradas en la educación artística	Lanzamiento de la revista - charla sobre el proyecto AnimaSol@ Lab	ago-21	https://fb.watch/9St1Psjcvu/
6	Valentina Pereira Laura Cantor	Estudiante - 11o.	Ruta de laboratorio de medios - Secretaría de educación de Bogotá	Charla experiencia de jóvenes cineastas con exhibición en Perú y Chile	ago-21	https://youtu.be/yOwuacUy0JI
7	Valentina Pereira	Estudiante - 11o.	X Festival Internacional de Cine para Niños, Niñas y Jóvenes Ojo de Pescado - Chile	Charla Jóvenes cineastas latinoamericanos	sep-21	https://fb.watch/9StjIyz-ss/
8	Simón Gayón	Estudiantes - 6o.	XII Festival de Cine de Infancia y Adolescencia	Beca taller de cine	sep-21	

	Steve Orozco		Festicine - Colombia			
9	Mallivi Melo	Docente de arte	XII Festival de Cine de Infancia y Adolescencia Festicine - Colombia	Beca taller de creación títeres para medios audiovisuales	sep-21	https://www.facebook.com/Corp.Festicine.IA/videos/212945340829564/
10	Hellen Pardo	Estudiante - 6o.	Canal Eureka	Preseleccionada Liga Eureka	oct-21	https://fb.watch/9StzCnkmJ0/
11	Karen González	Estudiante - 6o.	Canal Eureka	Preseleccionada Liga Eureka	oct-21	https://fb.watch/9St_mlpqH1/
12	Geydi Mendoza	Estudiante - 10o.	Canal Eureka	Preseleccionada Liga Eureka	oct-21	https://fb.watch/9Su2Q85Zqr/
13	Carol Pereira	Estudiante - 10o.	Canal Eureka	Preseleccionada Liga Eureka	oct-21	https://fb.watch/9Su6lHwqOK/
14	Karen Sierra	Estudiante - 10o.	Canal Eureka	Preseleccionada Liga Eureka	oct-21	https://fb.watch/9Suaxe3M8R/
15	Karolaim Rojas	Estudiante - 10o.	Canal Eureka	Preseleccionada Liga Eureka	oct-21	https://fb.watch/9SudLuRScm/
16	Carol Pereira	Estudiante - 10o.	5o. Festival Internacional de cine infantil y juvenil Calibélula - Cali	Charla niños y adolescentes creativos en competencia	oct-21	https://fb.watch/9SuzQt_nBx/
17	Mallivi Melo	Docente de arte	5o. Festival Internacional de cine infantil y juvenil Calibélula - Cali	Charla experiencias creativas audiovisuales para niños y adolescentes	oct-21	https://fb.watch/9Suw3_OQgs/
18	Sara Medina Karolaim Rojas Gabriela Romero	Estudiante - 10o. Estudiante - 10o. Estudiante - 6o.	Prensa Secretaría de Educación de Bogotá	Artículo: La maestra que transformó el uso inapropiado del celular en clase en un proyecto de cine	nov-21	https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/la-maestra-quetransformo-el-uso-inapropiado-del-celular-en-clase-en-un-proyecto-de-cine?vote=up&fbclid=IwAR2sb1X2E6EgBlTcKU8gR9aA_YmMW9TY4FqghBnx8Ip7wkRH1gYReWKKkqo#sed_vote_up
19	Mallivi Melo	Docente de arte	Corporación Universitaria del Caribe - Coloquio entre arte y educación	Ponencia "AnimaSol@ Lab" laboratorio de cine en la escuela	nov-21	
20	Carol Pereira	Estudiante - 10o.	Canal Eureka	Seleccionada Liga Eureka	nov-21	https://www.facebook.com/eurekatucanal/videos/619166019217683/

Logros del proyecto

Los procesos desarrollados a través del proyecto han sido potentes, los estudiantes han logrado mejorar la calidad de sus mini películas, se han mostrado más curiosos por explorar nuevos materiales y formas compositivas, son más intuitivos a la hora de construir sus historias, logran leer sus contextos para conectarse con sus problemáticas y abordarlas en sus creaciones, se han vuelto exigentes en la factura de sus producciones, han logrado ser recursivos haciendo realmente de sus espacios íntimos pequeños estudios de creación aún a pesar de no contar con los equipos y recursos necesarios para hacerlo, transmiten sus sentimientos con curiosidad por los hechos de actualidad, han logrado desarrollar conciencia y compromiso social por la situación de pandemia, tomar una posición política frente a la coyuntura del país, aumentando su interés por leer y estar más informados de las dificultades socioculturales y económicas del territorio. Este espacio les ha permitido generar pensamiento crítico a través del reconocimiento de la realidad.

A estos logros que son técnicos y que son importantes para el desarrollo de sus habilidades se le deben sumar sus logros personales, ya que han mejorado su autoestima y seguridad, son conscientes de las capacidades que han adquirido, han dejado el miedo por arriesgarse a expresar sus ideas pues han encontrado nuevas formas de hacerlo, han involucrado a sus familias en los ejercicios mejorando sus relaciones, logrando con ellos momentos de trabajo colectivo donde comparten sus saberes, aprendiendo a escuchar las sugerencias y críticas de sus propuestas artísticas.

Figura 11. Corto SOS Colombia y experiencia de Carol Pereira



Se puede visualizar en: <https://youtu.be/zMF51KVNUQM>

“En la pedagogía de las artes, existen dos grandes principios generales y generosos: reducir las desigualdades, revelar en los niños la cualidad de intuición y sensibilidad, desarrollar el espíritu crítico” (Bergala, 2007, p. 30).

El proyecto Animasol@ Lab ha definido estos principios como propios, reforzándolos en cada acción, encauzando la imaginación y la creatividad de los estudiantes hacia otros entornos, creando espacios sensibles de expresión, abriendo la escuela al mundo cultural y audiovisual que ofrece la virtualidad y que permite ampliar el acceso a entornos artísticos antes inimaginables, a desarrollar un pensamiento crítico y social por la realidad.

Finalmente, ha permitido que la población juvenil de la periferia de los cerros orientales de Bogotá que no cuenta con espacios para la distribución, exhibición y creación cinematográfica puedan vivir la experiencia de rodar su propia película a través de filmsegundos, filminutos, video arte y cortometrajes.

El proyecto también se ha convertido en un espacio para que los estudiantes puedan afrontar sus problemáticas causadas por el COVID 2019, la soledad, pensamientos suicidas,

depresión, relaciones familiares complejas con pocos espacios de diálogo, logrando apartarlos de la delincuencia juvenil y de situaciones de vulneración.

Figura 12. Corto documental “AnimaSol@ Lab” de Hellen Pardo, Gabriela Romero, Laura Galindo, Javid Herrera, Joan Cruz, Sara Medina, Lizet Muñoz, Geraldine Forero, Mallivi Melo



Se puede visualizar en: <https://youtu.be/Vps6JMf2L2I>

Referencias

Bergala, A. (2007). La Hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Laertes Educación.

Bringué, X. (2009, septiembre) ¿Cómo son las generaciones interactivas? Nueva Revista. <https://www.nuevarevista.net/como-son-las-generaciones-interactivas/>

Götz, M. Götz, M., Mendel, C., Lemish, D., Jennings, N., Hains, R., Abdul, F., Alper, M., Asgari, H., Babayaro, H., Blaya, C., Borzekowski, D., Cadavid, S., Camerini, A. L., Carmona, B., Carter, C., Chale, M., Düssel, M., Duhalde, A., Gayed, A., et al. (2020). Niños y niñas, COVID 19 y los medios. IZI.

https://izi.br.de/spanish/televizion/33-2020-S/Goetz_Mendel_Lemish-Ninos_y_ninas-COVID-19_y_los_medios.pdf

Vega, A. (2018). Taller de cine para niños. Santiago de Chile: Ocho libros

Una aproximación a los problemas disciplinarios en la enseñanza de la investigación desde las Artes Visuales. Construcción de un tema de investigación para un proyecto con aproximaciones al conocimiento disciplinario¹

María Luisa Gámez Tolentino

Maestría en Artes Visuales UNAM (Doctoranda en Estudios Latinoamericanos, UNAM), Docente en la Facultad de Artes y Diseño, UNAM. ltolentino@fad.unam.mx

Resumen

¿Cómo se construye una aproximación a un tema de investigación y qué implica para las Artes Visuales? La enseñanza de la disciplina en Artes Visuales hace énfasis en un saber “productivo”. Sin embargo, se soslaya la identificación y complejización de “Problema”, pues todo proyecto de investigación tiene cuatro puntos de apoyo: Problemática, estado de la cuestión, propuesta y conclusiones. Por lo tanto, las Artes no escapan a la clave académica. Así, se indaga la enseñanza de la investigación en Artes Visuales a través de problema disciplinarios. Metodológicamente se hace atracción de recursos y herramientas de la etnografía, la teoría fundamentada y la investigación-acción, por medio de una descripción analítica (Garrandés, 2012). Las conclusiones caminarán con la Identificación, Descripción, Explicación y

¹ Esta indagatoria inicia en 2014, en camino paralelo con la práctica docente en el campo de las Artes y el trabajo de estructura de Tesis doctoral en el campo de las Ciencias Sociales. Además, esta veta de trabajo continúa en proceso y continuará durante mucho tiempo, pues básicamente es construir una relación entre ambas áreas de conocimiento. Es importante mencionar también que esta investigación se suma al “Seminario de Investigación avanzada en Estudios del Cuerpo” ESCUE a cargo de la Doctora Maya Aguiluz en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades CEIICH, UNAM.

Advertencias (IDEA) de rutas hacia la construcción de criterios de evaluación para procesos y resultados en proyectos de investigación desde las Artes Visuales.

Palabras clave: Disciplina, Artes Visuales, Problemas disciplinarios, Tema de investigación, Proyecto de Investigación.

Presentación

Inicio con la pregunta ¿Cómo se construye una aproximación a un tema de investigación y qué implica para las Artes Visuales?

Ahora, es separar esta pregunta para responder. Por lo tanto:

1. Qué es un tema de investigación,
2. Para qué un tema de investigación,
3. Cuáles son sus elementos y características,
4. Cómo construimos un tema de investigación y
5. Qué implica para las Artes Visuales.

Así, este documento elabora y sistematiza una serie de distintas atenciones y aproximaciones en torno a determinadas constantes durante el acompañamiento a Alumnas/os de las tres licenciaturas en la Facultad de Artes y Diseño UNAM, es decir: Arte y Diseño, Artes Visuales y Diseño y Comunicación Visual. Igual que Tesistas, cursos-talleres y otros espacios de acompañamiento para la investigación, internos y externos a la FAD-UNAM; éstos otros espacios externos han posibilitado realizar atracciones de recursos y herramientas que después, nos involucra hacer una devolución robustecida a su lugar inicial; en ese sentido, hablo principalmente de los seminarios de investigación en el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, UNAM.

Es así que indagando en textos más puntuales, merece particular atención “Las disciplinas científicas y sus relaciones” de Alicia Gianella (2006), pues en el recuento que elabora, ayuda a comprender qué es una disciplina (científica). Por lo tanto:

Las disciplinas científicas son formas de organización del conocimiento que pueden justificarse por criterios temáticos u ontológicos, así como por criterios históricos y también socio institucionales o por una combinación de los tres. El aspecto temático es el principal, ya que aquello de lo que se ocupa cada ciencia –o de lo que dice ocuparse– es lo que contribuye más fuertemente a darle identidad. (p. 3)

También en el mismo recuento de Gianella, los cuatro saberes que hacen a cualquier disciplina son: el saber teórico, el saber práctico, el saber productivo y su Agente (p. 2); los cuales recupero y reelaboro de este modo:

El **saber teórico** son las explicaciones que construimos de la realidad circundante y al mismo tiempo, del lugar que ocupamos en el mundo. Son las respuestas hechas a través de preguntas a los oráculos conceptuales. Dicho de otro modo, es el pensamiento, las ideas y la imaginación teórica que nos abren rutas de posibilidad para conocer.

En el **saber práctico** es la acción o actos, sin olvidar que, por definición, todo acto conlleva una intención por generar consecuencias, es volitivo, a diferencia del hecho que no lo es. Por lo tanto, el saber práctico nos implica construir una relación directa con los materiales a través de procedimientos y procesos, lo cual nos permite aproximarnos de otros modos a la materia (lo tangible del mundo y la realidad) para transformarla, es así cuando hablamos de materialidad. En el hacer nos hacemos presentes en dos lecturas: conecto con el mundo y me

hago presente en éste y al mismo tiempo, me permite hacerme presente a nivel espacio tiempo, es decir en un aquí y ahora.

El **saber productivo** es una externalización en la conjunción entre los saberes teórico y práctico, es decir, conjuga el pensamiento y la acción en resultado(s) de un proceso de articulación. Son una idea, un concepto, una experiencia u objeto material y de materialidad (transformación); son un accionar el pensamiento y pensar la acción en resultados. Y su **Agente**, quiénes son sus hacedoras, productoras, diseñadoras, creadoras (u otros pronombres). Pues cada persona es depositaria de conocimientos, saberes, experiencias, vivencias, procesos mentales, cargas culturales y sistemas de creencias que se concatenan con las estructuras simbólica, cultural, social, política, histórica y económica; se dice Agente porque además de ser depositaria de un archivo personal, es quien asume decisiones y tiene intención por generar consecuencias, cada Agente es volitiva/o porque efectúa, realiza y construye actos (a diferencia de los hechos que carecen de voluntad) (García Máynes, 2002).

Así, una vez que se han identificado una definición y cuáles son los saberes que hacen a cualquier disciplina, se hace más sencillo identificar cuáles son los problemas disciplinarios, pues estos nos indican cuáles son los conflictos que deben ser resueltos por cada organización de conocimientos y cada saber (o la conjunción de varios).

Por ejemplo, si decimos que el saber teórico son las explicaciones que construimos de la realidad circundante y al mismo tiempo, del lugar que ocupamos en el mundo. Son las respuestas hechas a través de preguntas a los oráculos conceptuales. Dicho de otro modo, es el pensamiento, las ideas y la imaginación teórica que nos abren rutas de posibilidad para conocer. En este entendido, nos exige una comprensión de consciencia teórica. En cambio, si acaso aún no somos capaces de identificar problemas, complejizarlos y construir una problemática, entonces, estamos

ante un problema por revisar al interior de cómo se enseña la disciplina y este saber. Ahora, lo interesante y complejo es, ¿cómo construir una metodología de enseñanza en torno a la comprensión, identificación y traducción de estos problemas a un proyecto en artes visuales?

En consecuencia, se identifican cuáles son los problemas disciplinarios que enfrenta la enseñanza de la investigación de las Artes Visuales que se traducen en objetivos y se organizan por orden de prelación:

- 1) Comprender la importancia por trabajar con proyectos,
 - a) Identificar los elementos y características que hacen a un proyecto,
 - b) Identificar los elementos y características que hacen a un tema,
- 2) Alcanzar una comprensión de consciencia teórica,
 - a) Identificar los elementos y características que hacen a un problema,
 - b) Identificar, construir y complejizar un problema que además articule la práctica profesional y laboral,
 - c) Diferenciar un proyecto de investigación en clave académica de un proyecto profesional y laboral,
 - d) Articulación entre teoría (pensamiento) y práctica (acción),
- 3) Reflexionar la construcción de relaciones con los materiales, materialidad y materia,
- 4) Identificar, construir y articular criterios de evaluación para proyectos y productos terminados,
- 5) Atraer métodos y metodologías de otras disciplinas que apoyen en el análisis de algunas aproximaciones teóricas y metodológicas en la construcción de los objetos de estudio en torno a la disciplina de las artes visuales,

6) Atraer recursos y herramientas de las ciencias sociales que apoyen en el análisis de algunas aproximaciones teóricas y metodológicas en la construcción de los objetos de estudio en torno a la disciplina de las artes visuales, - encontrar un interés genuino por conocer,

7) Construir una relación con el texto (escritura) y

8) Construir metodológicamente el acervo de conocimiento existente en torno a la disciplina de las Artes Visuales.

Se han destacado en negritas los problemas intrínsecos en la enseñanza de la disciplina de las Artes Visuales y los guiones tienen relación con las formas de problematizar, organizar, articular, estructurar, sistematizar y presentar las propuestas que contrarresten los problemas disciplinarios.

Al mismo tiempo y siguiendo este hilo, se insiste por trabajar con una tecnificación del pensamiento, lo cual genera insuficiencias para otras elaboraciones, incluyendo la tan dicha interdisciplina; que además no alcanzamos a elaborar conceptualizaciones que fundamenten nuestros proyectos en torno a la disciplina de las Artes Visuales.

Todo lo anterior, para responder “¿Cómo se ha construido metodológicamente el acervo de conocimiento existente²?” parafraseando a Silvia Domínguez (2006).

A continuación, se muestran en la **Tabla 1**. “Los cuatros saberes de una disciplina y sus problemas disciplinarios”, organizados y sistematizados:

² Por supuesto, en torno a la disciplina del Diseño y sus campos de conocimiento, sólo a través de este sustento, se estará en posibilidad de generar Líneas de investigación.

S. Teórico	S. Práctico	S. Productivo	S. Agente
Alcanzar una comprensión de consciencia teórica	Reflexionar la construcción de relaciones con los materiales, materialidad y materia.	Comprender la importancia por trabajar con proyectos	Encontrar un interés genuino por conocer
Identificar los elementos y características que hacen a un problema		Diferenciar un proyecto de investigación en clave académica de un proyecto profesional y laboral	Configurar/construir al sujeto investigadora desde Las Artes Visuales
Identificar los elementos y características que hacen a un tema			Búsqueda en la autonomía, independencia y autodeterminación de los procesos formativos
Identificar los elementos y características que hacen a un proyecto			[Género, interdisciplina, interculturalidad y NUESTRA RELACIÓN CON LA NATURALEZA, para permitirnos en otro estar.]
Identificar, complejizar y construir un problema que además articule la práctica profesional y laboral			
Articular teoría (pensamiento) y práctica (acción)			
Atraer métodos y metodologías de otras disciplinas que apoyen en el análisis de algunas aproximaciones teóricas y metodológicas en la construcción de los objetos de estudio en torno a la disciplina del diseño			
Atraer recursos y herramientas de las ciencias sociales y la didáctica que simultáneamente, exigen trabajar con una verificación continua, para devolverlas engrosadas a su lugar de origen.			
Construir metodológicamente el acervo de conocimiento existente en torno a la disciplina del Diseño			
Comprender la importancia por trabajar con proyectos			
Identificar, construir y articular criterios de evaluación para proyectos y productos terminados			
Construir una relación con el texto (escritura)			
Identificar y aprovechar los permisos que dispone las Artes Visuales para la presentación			

Por lo tanto, esta reflexión también es un recorrido a través de las asignaturas de “Metodologías para la Investigación I y II”, “Seminario de Investigación y Proyectos I y II”, “Teoría del Arte I y II”, “Seminario de Protocolos de Investigación”, “Seminario de Proyectos de Investigación”, “Seminario de Investigación y Estudios de la Imagen”, “Seminario en Narrativa y Discurso de la Imagen”, “Educación para las Artes”, “Análisis, redacción de textos y elaboración de proyectos I y II” y recientemente “Diseño de recursos didácticos para el aprendizaje” y “Seminario de Arte y Teoría de la Imagen”.

En ese sentido, me han implicado hacer desde distintos abordajes, no sólo los concernientes al campo de conocimiento y cada asignatura, sino a nivel disciplinario; es decir, comprender los puntos de apoyo que comparten, además de atraer recursos y herramientas de las ciencias sociales y la didáctica que simultáneamente, exigen trabajar con una verificación continua y una devolución engrosada a su lugar de origen.

Además, recientemente se han sumado otras preocupaciones, por ejemplo, todas las consecuencias que han implicado el confinamiento para un adecuado desarrollo de habilidades sociales e insumos emocionales suficientes, lo cual imposibilita fraguar una búsqueda en la **autonomía, independencia y autodeterminación de los procesos formativos.**

También está la modalidad mixta que combina virtualidad y semipresencialidad, sincronicidad y asincronicidad que lleva a una necesidad por **reflexionar lo presencial y la virtualidad hacia otras configuraciones en torno a los mismos procesos formativos.**

Y por supuesto, la inefable incorporación de una educación y proyectos en **claves de género, interdisciplina, interculturalidad y NUESTRA RELACIÓN CON LA NATURALEZA para permitirnos en otro estar.**

Así que, como basamento necesario, el objetivo de esta exposición es Indagar una ruta para construir un tema de investigación y que, al mismo tiempo, presente una aproximación en la construcción de un proyecto en clave académica desde las Artes Visuales.

Por último, este rodeo es para hacer notar cuánto nos implica, disponer efectivamente de una claridad para trabajar con métodos suficientes y metodológicamente las claves académica y pedagógica, para encaminar procesos a través de los problemas disciplinarios mencionados.

Se recupera la pregunta ¿Cómo se construye una aproximación a un tema de investigación y qué implica para las Artes Visuales?

Que en desglose son:

1) Qué es un tema de investigación,

Señala la Doctora Nancy Sánchez-Tarragó (2018):

Un problema de investigación representa un asunto específico de un tema de investigación, que genera insatisfacción, incompreensión o una dificultad que requiere ser explicada o solucionada por una comunidad científica y que se expresa en forma de interrogante. Por su parte, **un tema de investigación es un asunto general que motiva una discusión actual y que puede ser abordado por una o varias disciplinas.** (p. 106)

[negritas añadidas]

Que además lo distingue de un “problema de investigación” y un “problema real o práctico” al señalar:

Igualmente, suele confundirse un problema práctico con un problema de investigación. El primero está presente en el mundo real, mientras que el segundo se origina en la mente

del investigador y obedece a un conocimiento incompleto. Regularmente, se parte de localizar problemas prácticos para identificar un problema de investigación. Esto puede ocasionar que los investigadores piensen que sus resultados solucionarán el problema práctico, lo cual no es así, pues existen problemas de investigación que surgen por problemas teóricos o metodológicos. (Sánchez-Tarragó, 2018, p. 107) [subrayado añadido]

En su:

Cuadro. Características y diferencias entre problema práctico, el tema de investigación y el problema de investigación”, resuelve: “Problema práctico, Situación presente en el mundo real” “Tema de investigación, Asunto general que motiva la discusión actual” y “Problema de investigación, Asunto específico en relación con un tema de investigación. (Sánchez-Tarragó, 2018, p. 107)

Así, para facilitar esta lectura, la Autora Nancy Sánchez-Tarragó ha resuelto deductivamente, es decir, de lo general a lo particular.

Para qué un tema de investigación,

Lo que necesariamente nos lleva a repensar, por qué las disciplinas. Continuamente, cada disciplina exige ser pensada desde su propio espacio y tiempo y simultáneamente, los temas de investigación atienden directa o indirectamente los problemas disciplinarios. Es importante también, colocar que se revisan las vigencias teóricas, conceptuales, metodológicas, la configuración de sus agentes (de la disciplina) y las relaciones que se construyen con las estructuras cultural, social, histórica, política, económica y la dimensión simbólica que sostiene las anteriores hacia una visión de mundo.

2) Qué hace a un tema de investigación o cuáles son sus elementos y características

Entre sus elementos, son el intrincado de un proceso amplio y complejo; horizontal, vertical y transversal; dinámico y multidireccional; pues nos lían simultáneamente entre: La(s) pregunta(s); Contenido(s); La cuestión de fondo; La perspectiva disciplinaria -también pueden serlo desde el campo de conocimiento o estudio, teoría(s) o autoras/es-; Sentido (significado y dirección); el o los problema(s) o conflicto(s) y muy importante, el Punto de vista.

Por lo tanto, **se habla de la construcción de un tema de investigación, no de su elección**, esta última es una falacia, pues carece del involucramiento de una Agente y su configuración.

En características, comparte las mismas que un proyecto:

- a. Que sea **creíble**, es decir que sostenga una relación con *la realidad*; o bien que sea **verosímil**, es decir que su coherencia interna se halle de tal modo construida que sí nos lleve a ese otro mundo que es *la ficción* (esto sí es válido también para los campos de conocimiento en el Diseño y la Comunicación visual);
- b. **realizable**, sin redundar y que efectivamente sea factible, es decir que no oponga inconvenientes para su realización y sea acorde a nuestras propias herramientas y recursos, ya sean humanas, económicas, emocionales, sociales, etc.;
- c. **enunciable** >articulación entre teoría y práctica/pensamiento y acción<; es decir, en palabras de Johh L. Austin (2013) en su texto *Cómo hacer cosas con palabras*, “Se hace mientras se dice” que nos lleva sí, a los problemas prácticos ya mirados en clave académica para atraer la construcción de sujetos, grupos y discursos y por último, que sea

d. **posible**, es decir que, a través de la mirada de este tema de investigación, posibilite y se abran otras rutas para trabajar las preguntas, los contenidos, las cuestiones de fondo, las perspectivas disciplinarias, los campos de conocimiento o estudio, las teorías y aportaciones de autoras/es, la cuestión de sentido (significados y direcciones), los problemas y el punto de vista;

3) Cómo construimos un tema de investigación

A continuación, se expone con brevedad una forma de trabajo, pues un proyecto de investigación no fragua sin antes disponer de otras incorporaciones, tales como la duda, la sospecha, la intuición, la imaginación teórica-metodológica y la necesidad por conocer a través de explicaciones, todo vertido en una formalidad académica que sí implique una guía e introducción a un problema de conocimiento.

En tanto que el tema de investigación se haya al interior de la formalidad de un protocolo de investigación que camina el recorrido hacia la construcción de un objeto de estudio y éste es contenido de un proyecto de investigación.

Todo lo anterior, se recomiendan desde la identificación de lo que hace a una disciplina y sus problemas en clave de investigación y su enseñanza.

Continuando con los mismos problemas disciplinarios que se tradujeron en objetivos, ahora son preguntas agrupadas de acuerdo a los cuatro saberes en la **Tabla 2** “Los problemas en preguntas”:

S. Teórico	S. Práctico	S. Productivo	S. Agente
¿Para qué y cómo alcanzar una comprensión de consciencia teórica?	¿Para qué reflexionar la construcción de relaciones con los materiales, materialidad y materia?	¿Para qué y cómo diferenciar un proyecto de investigación en clave académica de un proyecto profesional y laboral?	¿Cómo encontrar un interés genuino por conocer?
¿Cuáles son los elementos y características que hacen a un problema?			¿Para qué y cómo alcanzar una comprensión de consciencia teórica?
¿Cuáles son los elementos y características que hacen a un tema?			¿Cómo configurar/construir al sujeto investigadora desde el Diseño?
¿Cuáles son los elementos y características que hacen a un proyecto?			¿Cómo configurar/construir una búsqueda en la autonomía, independencia y autodeterminación de los procesos formativos?
			¿Cómo formar en Género, interdisciplina, interculturalidad y nuestra relación con la naturaleza para permitirnos en otro estar?
¿Cómo identificar, construir y complejizar un problema que además articule la práctica profesional y laboral?			
¿Cómo construir una articulación entre teoría (pensamiento) y práctica (acción)?			
¿Para qué y cómo atraer métodos de otras disciplinas que apoyen en el análisis de algunas aproximaciones teóricas y metodológicas en la construcción de los objetos de estudio en torno a la disciplina del diseño?			
¿Para qué y cómo atraer recursos y herramientas (incluidas las didácticas) de otras disciplinas y que			

simultáneamente, exigen trabajar con una verificación continua?

¿Para qué y cómo construir metodológicamente el acervo de conocimiento existente en torno a la disciplina del Diseño?

¿Para qué comprender la importancia por trabajar con proyectos?

¿Para qué y cómo identificar, construir y articular criterios de evaluación para proyectos y productos terminados?

¿Cómo y para qué construir una relación con el texto (escritura)?

Por ejemplo ¿Para qué y cómo alcanzar una comprensión de consciencia teórica? el cual se ubica en el Saber Teórico y Agente.

Así, alcanzar una comprensión de consciencia teórica implica elaborar muchos procesos (simultáneos), tales como:

- La capacidad para identificar problemas reales o prácticos.
- Lo anterior, con la capacidad para atraerlo y pensarlo a la luz de la escritura.
- La capacidad para identificar en las palabras, una susceptibilidad para ser trabajadas como conceptos.
- La capacidad para hacer ejercicios de traducción de ida y vuelta entre imagen y texto, entre el problema real y el problema de investigación; en nuestro caso, entre los campos de conocimiento (Por ejemplo, de la fotografía al dibujo, del dibujo a la ilustración, de la ilustración a la animación y regresar a la fotografía.)
- La capacidad para realizar doble lectura de un significante en: un significado real, práctico y literal y otro que involucra imaginación y creatividad para la metáfora, la analogía y la clave social.
- La capacidad para poner a jugar reglas de interpretación.

- La capacidad para complejizar, organizar, jerarquizar (información), sistematizar, dotar de un criterio de unidad, presentar y localizar lugares para hacer investigación aplicada. - La capacidad para atraer recursos y herramientas de otras disciplinas y devolverlas engrosadas a sus lugares de origen. - La capacidad para hacer con la(s) teoría(s).
- La capacidad para vislumbrar otras rutas de trabajo en torno al problema de investigación y tema de investigación.
- La capacidad para resolver metodológicamente un proceso de documentación de los procesos personales con relación a lo hecho en los temas de investigación, las líneas de investigación, los campos de conocimiento y la(s) disciplina(s) de trabajo y científicas.
- La capacidad para elaborar una forma de escritura y construir una relación con ésta.
- Aunada a la anterior; la capacidad para involucrarse, implicarse y asumir decisiones. Con la claridad que una vez que se está ante un tema de investigación y un problema de investigación, opera una intención por generar consecuencias. Y la primera, es catar esa necesidad por conocer/saber.

Al mismo tiempo, esta misma comprensión de consciencia teórica diferencia tres estadios de espectador: espectadorA llana/o, espectadorA compleja/o y espectadorA para la producción cultural. La/el primera/o ve, responde a estímulos y su decodificación es literal. La/el segunda/o mira y además es capaz de relacionar esos mismos estímulos a contenidos. La/el tercera/o observa, elabora descripciones que relaciona con sus contextos circundantes e históricos, además que trabaja con la relación entre significante, significados, dirección y sus vehículos.

El trabajo con los tres tipos de espectadorA posibilitan procesos de autonomía con su propia formación, para reconocerse y recocer su lugar en el mundo; además que es capaz de verbalizarlo, traducirlo, interpretarlo, explicarlo y escribirlo (este último, de algún modo).

Ahora, ¿cómo construir una metodología de enseñanza hacia un proyecto de Artes Visuales, en torno a la comprensión de consciencia teórica como problema disciplinario? Es una pregunta ejemplo.

Aun cuando reporta cierto grado de complejidad, invariablemente el semestre, sí es importante asentar las preguntas: ¿Conocemos qué es disciplina?, ¿conocemos qué hace a una disciplina?, ¿conocemos qué hace una disciplina? y ¿conocemos nuestra disciplina? Ahora, ¿Cómo llegan Alumnas/os el primer día a asignaturas de este corte? A golpe de vista, están dispersas/os. Y la investigación necesita (también requiere) de un grado de observación compleja y ésta misma, de una atención desarrollada. Esta última ausente. Pues se nota una separación de nuestra propia experiencia a nivel cuerpo y desinterés en los contextos que están alrededor de esta misma experiencia cotidiana. En consecuencia, es necesario recuperar la concentración, para comenzar a elaborar procesos de identificación y preguntas.

Por otro lado, es explorar si tenemos algo que decir. ¿Queremos decirlo? Más todavía, ¿queremos escribirlo mientras lo pensamos y hacemos?

La parte más difícil es cuando notamos que *Nadie sabe que tiene una necesidad por saber*. [Hasta que lo sabe o lo necesita]. Lo peor ocurre cuando nos topamos con alguien que no tiene necesidad por saber.

Es aquí donde se pone a prueba nuestro talante para acompañar grupos y procesos de construcción para el conocimiento y despertar, zarandear, atizar y avivar La Curiosidad, la Intuición, la Imaginación y la Creatividad (CIIC).

A modo de conclusiones. Nuevamente. Romper con la falsa apreciación que los temas se eligen. Los temas se construyen. Inicia con la identificación de un problema real y su ejercicio de traducción a un problema de investigación.

Ahora, lo adecuado, serían unas rutas de trabajo con atención a cada problema disciplinario, sin embargo, una vez localizados es factible trabajarlos a modo de objetivos de aprendizaje para nuestros cursos.

Las Artes con regularidad trabajamos con proyectos. Sin embargo, es importante habilitamos en diferenciar los tipos de proyectos, su composición y el desarrollo de estructura que exigen.

Además de recuperar la necesidad e importancia por documentar los procesos y resultados de nuestras sesiones y ciclos, de ese modo estaremos en posibilidad de construir argumentos generales que nos lleve el próximo ciclo a valorar y validar.

Referencias

Austin, J. (1995). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. En https://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf

Domínguez, Silvia. (2006). El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones. *Revista de Educación y Desarrollo*.

Garrandéz, A. (2012). *Sexo de cine: Visitaciones y goces de un peregrino*.

Ediciones ICAIC

García, E. (2002). *Introducción al Estudio del Derecho*. Porrúa.

Gianella, A. (2006), “Las disciplinas científicas y sus relaciones” en http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero03/ArchivosParaImprimir/12_gianella_st.pdf

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.

Sánchez-Tarragó, N. (2018). Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud, 29(1), 106-108. CARTA AL EDITOR, “Consideraciones en relación con el problema de la investigación”, <http://scielo.sld.cu>

Didáctica para la enseñanza/ aprendizaje inter y transdisciplinar de las Artes Visuales en la educación secundaria – Programa Diploma del Bachillerato Internacional

Jorge Luis Vásquez Velásquez

Profesional Técnico en Ciencias Publicitarias por el Instituto Tecnológico del Norte y Profesor de Educación Artística / Artes Plásticas por la Escuela Superior de Bellas Artes – Trujillo. Con estudios de licenciatura en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Magister en Gestión Pública, entre otros.

Actualmente es administrador del grupo social virtual “Red de Arte Educadores del Perú” y docente especialista en Artes Visuales del Colegio de Alto Rendimiento de Junín.

Resumen

A través del presente pretendo describir, producto de mi experiencia como docente en el Perú, el planteamiento de una estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje inter y transdisciplinar de las Artes Visuales, entorno a la educación básica secundaria, especialmente en el escenario correspondiente al PD (Programa Diploma) IB (Bachillerato Internacional), sugiriendo la aplicación de siete principios arquetípicos que responden a sub vocablos polisémicos que se desprenden del vocablo popular acróstico “RAYARTE”: *Rediseñar. Acuarelar. Yuxtaponer. Abstraer. Registrar. Texturizar y Evaluar*, con el objetivo de recomendar su aplicación en diversos escenarios educativos por una pertinente promoción de experiencias de aprendizaje significativas y por ende contribuir con el mejoramiento en el desempeño docente, considerando que el lenguaje artístico visual cuenta con alta trascendencia histórica, intelectual e incluso a partir de este lenguaje se pueden abordar de manera holística e integradora diversas

situaciones significativas, buscando el desarrollo del pensamiento crítico, analítico, divergente y convergente.

Palabras clave: Estrategia didáctica, enseñanza/aprendizaje, Artes Visuales, educación básica secundaria, bachillerato internacional, inter y transdisciplinar, rayar.

Respecto al tema *Didáctica para la enseñanza/aprendizaje inter y transdisciplinar de las artes visuales en la educación secundaria – programa diploma del bachillerato internacional*, comenzaré señalando la siguiente expresión: “*Toda enseñanza requiere didáctica, toda didáctica enriquece la experiencia y toda experiencia deja huella*”. Entonces, basado en esta premisa, paso a revelar que el objetivo del presente trabajo es precisamente promover de manera oportuna la enseñanza didáctica de las Artes Visuales en la educación básica secundaria, específicamente en el escenario del Programa de Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (ib) y por ende puede recomendarse en todos los niveles y formas del quehacer educativo, para la cual, apoyado en mi experiencia arte educativa de más de veinte años, con niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos de diversos lugares del Perú, sumado al análisis de experiencias educativas de educadores y/o artistas diversos, propongo mi aporte para la aplicación de la estrategia didáctica aplicada a la enseñanza/aprendizaje de las Artes Visuales, hoy materia de un estudio en curso de mayor escala **“Desempeño pedagógico e implementación en docentes de Arte y Cultura de instituciones de educación secundaria del Perú”**, iniciado en octubre de 2021.

Esta estrategia, sugiere la puesta en marcha de siete principios artegógicos que responden a sub-vocablos polisémicos que se desprenden del vocablo acróstico coloquial y muy popular “RAYARTE”, muy propios del vocabulario artístico visual, convertidos en consejos sistemáticos: “R” = *Rediseñar*, “A” = *Acuarelar*, “Y” = *Yuxtaponer*, “A” = *Abstraer*, “R” = *Registrar*, “T” = *Texturizar* y, “E” = *Evaluar*. Pero, antes de pasar a describir cada uno de los

sub-vocablos del acróstico didáctico, es sumamente imprescindible delimitar a qué nos estamos refiriendo en cuando hablamos de 1.- ¿estrategia didáctica? 2.- ¿enseñanza/aprendizaje? y 3.- ¿Artes Visuales?, 4.- ¿educación básica secundaria? 5.- ¿rayar? toda vez que en adelante estas dicciones serán referidas como un solo implícito por su ligazón:

1. Mientras que la estrategia didáctica es relevante en el campo educativo, puesto que nos permite desarrollar eficiente y eficazmente la tarea docente, elegir y usar los medios y materiales que facilitan el desarrollo de las competencias, capacidades y los indicadores de logro. Además, nos ayuda a reflexionar sobre las diferentes estrategias de aprendizaje según necesidades propias de cada grupo de estudiantes, evitando así, la rutina y las improvisaciones que inducen a una labor docente desordenada e ineficaz. Quiere decir que, gracias a una pertinente estrategia didáctica, podemos tomar decisiones y organizar de manera efectiva, nuestra práctica pedagógica en cuanto a: **¿Qué enseñar?:** para responder a los estándares, competencias y capacidades que esperamos alcanzar con los estudiantes. **¿Cómo enseñar?:** para el desarrollo de estrategias, situaciones y actividades de aprendizaje que permitan alcanzar los niveles, estándares, competencias y capacidades fijadas. **¿A quiénes enseñar?:** para tomar en cuenta las características, necesidades, e intereses de los estudiantes de determinado contexto. **¿Cuándo y cuánto tiempo hay que enseñar?:** referido al momento oportuno, tiempo y secuencia indispensables para el desarrollo de actividades. **¿Cómo y dónde se realizará la enseñanza?:** pudiendo darse de modo presencial, virtual o híbrida, en momento sincrónico o asincrónico, dentro o fuera del aula. **¿Con qué se va a enseñar?:** referido a los recursos didácticos seleccionados para cada experiencia de aprendizaje. **¿Cómo se evaluará?:** considerando que la evaluación se realiza tanto a los

procesos de aprendizaje de los estudiantes como a los procesos de enseñanza de los docentes de manera formativa.

2. La enseñanza/aprendizaje ayuda a transmitir los saberes a otra u otras personas, así como a construir los aprendizajes, pudiendo ser impartida de modo no formal, siendo el primer lugar donde se enseña el propio hogar, a través de los padres, abuelos y hermanos mayores; o estar a cargo de establecimientos formales, como colegios, institutos, universidades, iglesias, etc., bajo la conducción de personal docente, claro que el saber también puede ser adquirido de manera autodidacta por medio de información escrita (como libros, revistas, etc.), oral (como la radio o teléfono), audiovisual (televisión, Internet, cine, etc.)

3. Las Artes Visuales son manifestaciones artísticas de percepción visual, por medio de la cual, la persona crea y recrea mundos reales o fantásticos mediante formas bidimensionales (dibujo, pintura, grabado, etc.), tridimensionales (escultura, cerámica, textilería, arquitectura, etc.) y electrónicas (fotografía, diseño digital, video arte, etc.), elementos, principios, materiales, técnicas y estilos diversos que permiten comunicar contenidos, transmitir sentimientos, emociones y percepciones del mundo que lo rodea, las Artes Visuales como concepto se origina después de la II Guerra Mundial, gracias a las manifestaciones de artistas europeos vanguardistas de fines del siglo XIX que viajaron a Nueva York para exponer con libertad expresiva y con uso de nuevos medios y materiales, sumándose a ello las propuesta categórica del artista Marcel Duchamp.

4. La Educación Básica Secundaria, particularmente en el Perú, es un sistema educativo curricular, referido exclusivamente al tercer nivel de la Educación Básica Regular, de carácter obligatorio, constituida por dos ciclos de aprendizaje. El primer ciclo de dos años

es común a todos los estudiantes, el segundo ciclo de tres años es diversificado. Se ofrece educación científica, humanista y técnica. (1° y 2° grado=VI ciclo y 3°, 4° y 5° grado= VII ciclo) para adolescentes de entre 12 a 16 años de edad.

5. El Bachillerato Internacional (ib) es un programa cuyo objetivo es ofrecer mayores ventajas que los demás currículos existentes en el mundo y, forman a estudiantes indagadores, informados, instruidos, solidarios y motivados para alcanzar la excelencia y por ende obtener éxito con pensamiento crítico y capacidad auténtica de resolución de problemas complejos. Los marcos de los programas del IB se adaptan eficazmente a los currículos nacionales, para ello los colegios deben obtener la debida autorización para ofrecer los programas diploma (PD) del IB pudiendo ser del Nivel Medio o Superior (NM) (NS), en lo que se refiere a la educación secundaria, pasando a denominarse colegios del mundo del IB. Dentro de dicho programa, se promueve la enseñanza/aprendizaje del curso de carácter electivo Artes Visuales, este incita a la reflexión y en el que los estudiantes desarrollan habilidades analíticas, como las capacidades de pensamiento divergente y de resolución de problemas, al tiempo que trabajan para alcanzar el dominio técnico y la confianza como artistas creativos. Además de explorar y comparar las artes visuales desde distintas perspectivas y en contextos diferentes se espera que los estudiantes participen en diversas prácticas de estudio y análisis de obras artístico-visuales de diversos contextos, la construcción de carpetas de procesos artísticos y la creación y exposición de sus propias obras de arte.

En consecuencia, cuando hablamos de DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES, nos estamos refiriendo a la forma eficaz y eficiente como el docente planifica y trabaja, teniendo en cuenta que el propósito macro es el de crear y despertar la motivación de los estudiantes y las condiciones internas y externas, que estimulen su

participación e interés para así garantizar una eficiente transmisión de saberes artístico – visuales, en cada experiencia de aprendizaje, convirtiéndola así en significativa.

Ahora sí, sin más preámbulos y con el conocimiento introductorio de causa, respecto al rol de la didáctica, de la enseñanza y de las artes visuales, a continuación, paso a profundizar mi propuesta didáctica para la enseñanza de las Artes Visuales “RAYARTE”, invocando a rayarse o salirse de lo común con innovación y creatividad en las prácticas docente con los siete pasos siguientes:

1. **Rediseñar** sobre la base de la planificación y la práctica actual docente, con el pleno convencimiento que, las artes visuales no deben reducirse meramente a las manualidades o uso de plantillas para realizar ciertos “trabajitos”, sino más bien, reconsiderando que se trata de enseñar a aprender a ver, a analizar, a investigar, a planificar, explorar y crear imágenes de lo que es posible imaginar, pensar, crear o desear. No siempre hay que terminar una clase de artes visuales con un trabajo; es más importante descubrir lo que esconde una imagen o la manera en que fue creada. Es decir, no estamos frente a un lenguaje insignificante y de menor importancia en relación a otros lenguajes o áreas de aprendizaje, sino más bien, estamos frente a un lenguaje artístico de alta trascendencia histórica, intelectual e incluso inter y multidisciplinar. ¡Cuidado con las manualidades con plantillas!

2. **Acuarelar** matices con altas tonalidades de escucha activa, respecto a las necesidades y preferencias de las y los estudiantes. En la mayoría de los casos, el proceso de enseñanza de las artes visuales sucede sin interesar la opinión - participación estudiantil, y el manejo del método queda sólo en el docente, es decir, sin que verdaderamente interese el descubrimiento de lo profundo, sólo se transmite la idea de que el papel principal del

proceso estético está en el creador de la imagen y no en el espectador, cuando uno y otro tienen una participación importante en el fenómeno artístico. Por lo general, el sistema educativo tradicional pretende fundamentalmente que los estudiantes adquieran conocimientos a partir de saberes ya establecidos sin que tengan oportunidad de crear sus propios conocimientos. Entonces, los docentes, debemos convertirnos en mediadores de los aprendizajes, facilitando estrategias a partir de las preferencias y necesidades para garantizar el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, analítico y creativo. Es decir, la educación visual tiene que convertirse en significativa. ¡O pedagogía artístico - visual de la imposición o pedagogía de la libertad y democracia!

3. **Yuxtaponer** posibilidades divergentes para impulsar la apreciación y creación artístico-visual. Las diferentes herramientas y técnicas usadas para la apreciación y creación de obras de arte contemporáneas, sobre todo en esta época de educación remota, han incrementado y diversificado sus recursos significantes, en la medida que las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC's) otorgan nuevos significados. En este sentido, las experiencias artísticas dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, emplazan la elaboración y diseño de estrategias de aprendizaje sustentadas en actividades artísticas integrales. Para lo cual, las nuevas tecnologías, tales como la captura y tratamiento de imágenes digitales estáticas y dinámicas, ayudan en la elaboración de material didáctico en formatos o soportes que permiten una retroalimentación, garantizando un eficaz desempeño docente artístico – visual. Sin embargo, las TIC, como todo proceso de alfabetización, requieren del manejo de conceptos y herramientas que garanticen indagación, análisis y diseño de propuestas didácticas destinadas a contextos formales de enseñanza - aprendizaje. Tenemos que promover la creación de obras visuales

a partir de la apreciación y el análisis de manifestaciones artístico-culturales referidas a la relación entre personas, naturaleza y medio ambiente, tanto del contexto local, regional, nacional e internacional. ¡La creatividad rompe con viejos paradigmas!

4. **Abstraer** según ritmos de aprendizaje, para apoyar personalmente las prácticas artístico-visuales; incluso, considerar la diversidad cultural procedente. Resulta necesario respetar el estilo y ritmo de aprendizaje de las y los estudiantes. Ninguno es igual a otro u otra y no se puede exigir lo mismo a todos. Las capacidades artístico-visuales de los estudiantes pueden ser muy diferentes entre sí y se debe tener en cuenta para respetarlo y que estos no caigan injustamente en la frustración de sus posibilidades por haber sido tratados de forma inadecuada y sin haber sido respetados en cuanto a su ritmo de aprendizaje y diversidad cultural. Si no respetamos las necesidades individuales y educativas de nuestros estudiantes, corremos el absoluto riesgo que estos sienta que no son capaces o buenos con el lenguaje visual, pronto se frustrarán y terminarán odiando y hasta menospreciando el lenguaje visual.

No existe un solo método como universal, como docentes debemos investigar y capacitarnos constantemente para conocer nuevas estrategias a ser aplicadas con nuestros estudiantes, sabiendo que cada uno es diferente y los docentes también lo somos. Se debe buscar las mejores alternativas para que ellas y ellos lleguen al éxito en su aprendizaje visual de acuerdo a sus capacidades. ¡Cuidado con compararlos, competirlos o sentenciarlos!

5. **Registrar** el historial de cada estudiante y promover el uso del diario de apuntes de artes visuales. Es sumamente importante que como docentes construyamos nuestros diarios de campo, donde registraremos el historial o peculiaridad de cada una o uno de nuestros estudiantes, de esa manera estaremos muy atentos y no ignoraremos los

estilos, ritmos y procesos de aprendizaje de ellas y ellos. Del mismo modo, se torna indispensable motivarlos en el uso del diario de artes visuales, con el propósito de fomentar la investigación personal, crítica y reflexiva de las artes visuales, que necesariamente guardará una estrecha relación con todo el trabajo realizado durante su aprendizaje. Además, estos diarios de trabajo son a la vez artísticos, con apuntes, bocetos, organizadores gráficos, recortes, fotografías, colores, etc. respecto a sus procesos, ideas, hallazgos y propuestas. ¡No olvidar que lo anotado no se olvida!

6. **Texturizar** suavemente, hasta conseguir autoconfianza y autonomía para asumir retos individual y colectivamente. Escuchar y observar a los estudiantes con atención y alentarlos para asumir la iniciativa de gestionar sus propios aprendizajes y retos, los ayudarán a lograr autoconfianza, a formular objetivos propios, realistas y a plasmarlos en sus propios proyectos artísticos. Poner siempre a su disposición material y ofrecer consejos y crítica constructiva. En una clase que estimule la autoconfianza y autonomía se anima a los estudiantes a que participen activamente en la creación del proceso de aprendizaje artístico visual tanto personal como colectivamente; entonces, ellos, aportarán material propio a la clase, aprenderán a determinar su nivel de competencia mediante autoevaluación o las valoraciones de sus compañeros, reflejarán sus procesos de aprendizaje mediante diarios de estudio y también lograrán consensuar no solo objetivos comunes y rutas didácticas, sino también tareas, se crea una comunidad de aprendizaje que enriquece la clase. ¡Autoconfianza, autoestima y autonomía la gran trilogía!

7. **Evaluar** para tomar decisiones acertadas y/o retroalimentar. Jamás usar las calificaciones como una presión ejercida en los estudiantes, lo cual genera un ambiente de competitividad con el propósito de que cada quien busque alcanzar la máxima evaluación y

sin que importen realmente los aprendizajes logrados. Esta situación contribuye a crear una alta competitividad que relega a la mayoría y permite sobresalir a la minoría, en lugar de favorecer la cooperación y ayuda colectiva. La evaluación tiene que ser permanente y formativa, con el objetivo de diagnosticar, retroalimentar y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, se evalúan tanto al proceso de aprendizaje estudiantil como al proceso de enseñanza docente. ¡En Artes Visuales se aplica mejor la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación!

Finalmente, con el agradecimiento por el espacio brindado para exponer todo el contenido del presente trabajo, espero lograr también un autoanálisis docente, respecto a la actual práctica pedagógica para la enseñanza de las Artes Visuales, como punto de partida, para luego animar en la aplicación de mi propuesta didáctica para una eficaz labor docente.

A través del telescopio: Dos perspectivas de la enseñanza de las Artes visuales¹

Karla Nallely Salazar Rosales, y

Maestrante en Pedagogía de las Artes por parte de la Universidad Veracruzana, licenciada en Artes Visuales. *ARTEFACTO//FIKKA CASA ILUSTRACIÓN* *fikkacasailustracion@gmail.com*. Karla Salazar por su parte, está enfocada en el desarrollo de una metodología de enseñanza-aprendizaje de las artes visuales mediante la utilización de los procesos creativos en la creación de libros álbum ilustrados, con la finalidad de generar procesos orgánicos en espacios independientes.

Eva Estefanía Jiménez García

Maestra en Pedagogía de las Artes por parte de la Universidad Veracruzana, licenciada en Artes Visuales. Docente en Universidad de América Latina, colaboradora cine y mujer. *evajigar27@gmail.com*. Eva Jiménez se enfoca en el pensamiento crítico para el desarrollo de la creatividad en los espacios institucionales, en donde a través de la enseñanza teórica o práctica se puede encontrar dicho desarrollo creativo, el cual puede ir más allá de lo académico.

Resumen

La enseñanza de las Artes como medio creativo desde el ámbito formal e informal puede tener un abismo bastante marcado, la propuesta de este trabajo es contrastar estos dos tipos de formación, ventajas y procesos que cada espacio provee.

¹ La importancia de los espacios independientes para la enseñanza artística y su contraste con la formación académica. Investigación de carácter independiente autofinanciada, iniciada en enero del 2018 y que continua en curso

A través del telescopio

Desde esta investigación se pretende documentar la trascendencia que ejerce el arte aprendido desde una educación artística abierta y flexible, que complementa la educación lineal y binaria, reflexionando conceptos y analizando practicas experimentales y proyectos emergentes que surgen en estos espacios, que relacionan la docencia, el arte y los medios tecnológicos.

Todo esto crea una nueva necesidad colectiva de espacios que conecten la información tradicional con las nuevas prácticas, modificando de manera positiva la inmersión de nuevos métodos artísticos que complementen la enseñanza institucional. Estos espacios contribuyen a la práctica y divulgación de artistas con una formación llena de herramientas prácticas y teóricas, que dotan a los estudiantes de estos espacios de capacidades de resolución congruentes a las visiones y plataformas existentes.

Los tiempos actuales son contradictorios para la educación artística, al mismo tiempo que se reconoce la necesidad de fomentar la creatividad y el uso de métodos horizontales para la práctica, se reducen las horas dedicadas a la praxis y a la exploración dentro de talleres (hablando específicamente de escuelas dedicadas a las artes)

Desde mi visión como docente de las artes y como artista me encontré con una situación que se repetía y se repetía en las diferentes instituciones educativas en las que trabajé en el periodo de 2015 hasta el 2019. Las instituciones en las que me desempeñe como profesora recurrían a un plan de estudios que no estaba actualizado, esto afectaba a los estudiantes en diferentes aspectos, por ejemplo, en el uso de recursos digitales como programas de pintura y dibujo digital, los estilos gráficos utilizados en la actualidad; la abstracción, reinterpretación, la deformación y experimentación de recursos son esquemas de enseñanza que no figuran en planes

de estudio de universidades públicas y privadas. Cuando los propios estudiantes reconocen esa carencia es cuando se deben buscar soluciones inmediatas para no fracturas el aprendizaje de las nuevas generaciones. Resulta complicado desde lo burocrático y lo educativo cambiar de la noche a la mañana un plan de estudio, lo que si puede realizarse de manera más inmediata es la apertura y promoción de espacios independientes que funcionen como un complemento o como un modelo que funciona para otro tipo de público, algunos interesados en las artes no necesariamente se quieren dedicar a su práctica de manera profesional y no tienen cabida en escuelas de arte, sin embargo existe un gran público interesado en practicarlas de manera lúdica y constante como parte de su cotidiano, utilizando como referencia el modelo rizomático de Guattari y Dwlwuze (2004) buscó legitimar las prácticas artísticas dentro de espacios informales e independientes.

Los espacios informales suelen retomar modelos multidisciplinarios para la obtención de una filosofía de enseñanza, me enfocare en abordar el modelo de enseñanza del espacio que he cofundado y cohabitado los últimos cuatro años, llamado Fikka Casa Ilustración, espacio independiente situado en la ciudad de Xalapa, Veracruz, en el que en compañía de mi colega el artista visual y profesor Pedro Hace hemos logrado profesionalizar en las áreas de ilustración, dibujo y pintura contemporáneos a más de 200 estudiantes, hemos tomado como punto de partida el aprendizaje rizomático del que habla Deleuze y Guattari, para entender este tipo de aprendizaje se debe comprender la metáfora biológica utilizada por los autores antes mencionados:

1. Los principios de conexión: Cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro.

2. Multiplicidad: Las multiplicidades son rizomáticas Una multiplicidad no tiene ni sujeto, ni objeto, sino únicamente determinaciones que aumentan.
3. Ruptura significativa: Frente a los cortes significantes que separan estructuras o atraviesan una. Un rizoma puede ser roto, pero siempre recomienza según sus líneas y otras no pertenecientes.
4. Cartografía y calcomanía: Un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea.

Goodchild (1996) menciona que “estos principios no permanecen estáticos, el valor yace en la naturaleza cambiante de ellos rizomas, capaces de transformarse y adaptarse a las necesidades del momento” (Citado en Maioz-Basterretxea, 2015, p. 13).

Trasladando el concepto del rizoma al campo de la educación artística, se deben considerar los conocimientos como brotes y las raíces como rizomas, que crecen se expanden según sus necesidades, hacia cualquier dirección, limitados únicamente por el contexto al que pertenecen. Dentro de Fikka se busca que los estudiantes encuentren su propio proceso creativo, mutando o descartando los métodos lineales que no han funcionado desde su práctica y aprendizaje, hemos logrado que estudiantes desarrollen procesos creativos funcionales a sus necesidades estéticas y artísticas. Los espacios informales otorgan perspectivas menos rígidas en espacios que no contienen un ambiente escolar, es decir no tienen mesas en filas donde uno se sienta tras otro, el profesor se sitúa al frente y da información esperando un resultado fijo, sin incertidumbre, se utilizan formulas con resultados definidos. En estos espacios las áreas de trabajo son circulares, profesores y estudiantes aprenden uno del otro, exploran técnicas, métodos y materiales, con la incertidumbre de cómo será el resultado, satisfaciendo la obtención de conocimiento y además reconociéndose como colectividad perteneciente a un mismo campo.

Cornier (2008) explica la relación entre rizoma y aprendizaje:

El aprendizaje rizomático consiste en abarcar la incertidumbre. Ese es el objetivo, (...) Trato de pensar la enseñanza como imitación del proceso de enfrentarse a situaciones inciertas, donde se desarrollan las acciones básicas necesarias para lidiar con esa incertidumbre. Hay muchas buenas palabras relacionadas a ella... responsabilidad, autonomía, creatividad... pero estoy empezando a pensar que todo se reduce a la incertidumbre. (p. 4)

Deleuze y Guattari llamaron líneas de fuga a la conexión de ideas entre disciplinas, lo mismo ocurre con la institucional y lo informal:

El arte nunca es un fin, solo es un instrumento para trazar líneas de vida, es decir, todos esos devenires reales, que no se producen simplemente en el arte, en refugiarse en el arte, todas esas desterritorializaciones positivas, que no van a reterritorializarse en el arte, sino más bien arrastrarlo don ellas hacia el terreno de lo a significativo, de lo a subjetivo y de lo sin rostro. (1980, p. 191)

El reto de usar como referencia el modelo rizomático es alejarse del pensamiento establecido, huir de la educación institucionalizada que tiene como fin insertar a la gente en mecanismos de producción, la educación artística debe generar métodos apropiados para su naturaleza, no implicando descartar la institución sino complementar los procesos para conjugar una verdadera educación artística significativa.

Detrás del cristal

Para el desarrollo de proyectos de carácter artístico, es importante tener en cuenta que cada proceso debe pasar por un filtro, donde se elige o discrimina ideas que puedan favorecer a

dicho proyecto, es ahí donde el pensamiento crítico entra en acción, mediante procesos cognitivos es como se pueden hacer hasta las decisiones más comunes, es por eso que al hablar de creatividad, el pensamiento crítico es un factor importante para que esta se desarrolle.

Este proyecto está enfocado en las diversas áreas de enseñanza en la licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Veracruzana, es decir, es un proyecto que habla de la enseñanza de las artes de manera institucional desde el pensamiento crítico para el fomento de la creatividad.

Dentro de este proyecto mi principal preocupación es reconocer cómo el pensamiento crítico actúa sobre la creatividad, dicho pensamiento, como mencioné anteriormente el vincular dicho pensamiento a el quehacer creativo considero es importante.

El desarrollo del pensamiento crítico y el quehacer creativo es medular para la formación de profesionales en las artes, por lo tanto, si hablamos de una enseñanza artística, ponemos sobre la mesa el arte y la pedagogía, dos conceptos de por sí complejos pero necesarios. Si bien existe una experiencia educativa específica para desarrollar el pensamiento crítico y creativo, es importante analizar como éste se promueve a lo largo de la carrera.

El pensamiento crítico y creativo como habilidad del pensamiento ha sido una experiencia educativa del área de formación básica en la Universidad Veracruzana (desde 1999, FAP 2007) y busca “el desarrollo de las competencias comunicativas, de autoaprendizaje, culturales y lingüísticas, dado que incorpora estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje significativo del estudiante” (Universidad Veracruzana, Área de formación básica general, s.f., p. 1). Sin embargo, de qué manera se relaciona con las demás experiencias educativas del plan de estudios y más importante, cómo los alumnos aplican dichas habilidades.

Me enfoco en la enseñanza superior, más específicamente en el estudiante y plan de estudios 2007 de la licenciatura en Artes Visuales que ofrece la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana en su nivel de ingreso y egreso. Conocer e identificar como este pensamiento y acto creativo se desarrollan en estudiantes de nuevo ingreso y estudiantes egresados.

Sara Barrena (2015), en *Pragmatismo y educación* dice:

La creatividad puede definirse como la capacidad de generar nueva inteligibilidad, es una capacidad humana. Algo que puede estar presente en todos nuestros actos y pensamientos... por tanto es esencial y ha de tenerse en cuenta como central en cualquier sistema educativo. (p. 438)

En este punto y al hablar de creatividad se desenvuelve el proceso creativo al que se busca llegar por medio del pensamiento crítico.

El proceso creativo interviene de manera inherente en la creación artística, es el proceso por el cual el creador genera, desarrolla y hace palpable una idea mediante la cual se comunica o expresa.

Existen diversos autores que manejan las etapas o momentos del proceso creativo, algunos mencionan solo tres y otros cuatro. Una de las propuestas más conocidas es la de Graham Wallas (1926) quien en su modelo divide el proceso creativo en cuatro etapas: preparación, incubación, iluminación y verificación. Es importante señalar las características de cada etapa, sin embargo, cabe recordar que en el área de las artes es posible que este modelo pueda no ser el más convincente.

En este modelo la primera etapa o preparación es la parte en donde se plantea el problema, todo el contexto de este, información mediante análisis y la necesidad de una solución, se considera al “problema” como aquello como un cometido o un reto. Es la identificación de los recursos necesarios para la gestión y construcción de nuevas ideas.

La segunda etapa es la incubación, en esta, según Wallas, es donde se manifiesta un distanciamiento del proyecto, en otras palabras, es un periodo de inercia que puede variar de tiempo, sin embargo, esto puede decantar en una posible solución o replanteamiento de algunos factores en pro del proyecto. Wallas considera que esta etapa es de suma importancia ya que, aunque podría parecer en ocasiones que se ha abandonado el problema, resulta beneficioso olvidarlo y desconectar por un tiempo ya que esto puede propiciar mayores y mejores resultados. Es una forma de “incubar” ideas nuevas al pasar tiempo alejados del problema.

La etapa de la incubación puede ser útil en los momentos de bloqueo, cuando mentalmente existe ese distanciamiento, el cual puede ser en un periodo de relajamiento. Esta etapa es la que generalmente se desconoce como parte del proceso creativo, pocas personas la reconocen como tal. Sin embargo, podría considerarse una de las más importantes ya que permite que la mente tenga momentos de dispersión y las ideas, reflexiones y pensamientos se aclaren.

En la tercera etapa Wallas habla de la iluminación, la fase después del distanciamiento en donde comienzan a surgir ideas nuevas y llegan nuevas soluciones, es el periodo de iluminación después de haber descansado la mente ocupándola en otras tareas o pensamientos. Es ahí donde según Wallas, se desarrollan las ideas creativas.

Por último, se encuentra la verificación, en esta etapa se evalúa y analiza la idea para darle los “toques finales”. Al tener una solución al problema se retoma el trabajo para llevarlo a

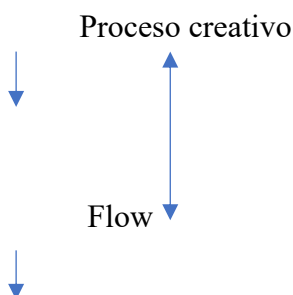
cabo, al realizarse el proyecto en cuestión se evalúa de manera constante con el fin de haber alcanzado el objetivo planteado. Esta es la etapa en donde se elabora de manera consciente el proyecto, verificando y validando cada parte de éste.

Usualmente, estas etapas pasan desapercibidas cuando de crear se trata, sin embargo, el tener conciencia de éstas, como docente, abre la posibilidad del acompañamiento al estudiante a través de su proceso de manera empática y consciente. Cuando el estudiante reconoce el proceso creativo puede llevarlo a puerto de manera cómoda y sobre todo satisfactoria.

Todo esto se va desarrollando desde el uso de la reflexión, metacognición y un término que se llama *flow*, el cual habla del flujo que existe al crear.

Por último, me gustaría destacar este proceso que puede ser útil en la enseñanza de las artes como un medio que se puede resumir de la siguiente manera:

Figura 1.



Pensamiento crítico: análisis, reflexión, pensamiento, metacognición.

Un proceso cíclico en donde tiene lugar cada concepto y que cada uno sirve para desarrollar el próximo hasta llegar al fin esperado.

Referencias

Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación*.

Cornier, D (2008) *Rhisomatic education: Community as curriculum*. Innovate, 4

Deleuze, G. (2006) *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. Polis

Guattari, F., & Deleuze, G. (2004). *El Anti Edipo: capitalismo y esquizofrenia*. Paidós Ibérica.

Maioz-Basterretxea, L. (2015). La pedagogía rizomática en la educación artística [Master's Thesis, Universidad Internacional de La Rioja].

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3279/MAIOZ%20BASTERRETXEALAURA.pdf?sequence=1>

Scott, C. (2001). *The Dynamics of Picturebook Communication*. Garland Publishing.

Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Solis Press

Las instalaciones artísticas como estrategia de aprendizaje inter y transdisciplinar en la formación inicial docente²

María Teresa González Muzzio

Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación y Magíster en ciencias de la educación mención dificultades de aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha trabajado en aula en diversos establecimientos educacionales en la ciudad de Santiago y se ha desempeñado como docente en la formación inicial de educadores de párvulos y profesores de educación básica en institutos profesionales y universidades. Actualmente es académica del Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, realizando docencia en áreas como lenguaje verbal, lenguajes artísticos, línea de prácticas, en la formación inicial de educadores/as de párvulos. Es autora de dos libros, uno sobre orientaciones sobre lenguaje escrito y otro en torno a la evaluación del lenguaje oral y escrito en educación parvularia. Ha dictado diversos perfeccionamientos, seminarios y charlas en temáticas vinculadas a lenguajes, formación inicial docente, prácticas pedagógicas, inserción docente, evaluación, entre otras. Ha sido parte del equipo para la elaboración de los nuevos estándares para las carreras de educación parvularia en Chile, en el área de lenguajes artísticos.

María Angélica Vio Garrido

María Angélica Vio Garrido, Educadora de Párvulos y Licenciada en Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Máster en Coaching y Liderazgo Personal de la Universidad de Barcelona y Magíster en Historia del Arte de la Universidad Adolfo Ibáñez. Instructora de yoga infantil y bailarina. Docente en diversas universidades desde cátedras de lenguajes artísticos y el juego, así como en prácticas pedagógicas para estudiantes de la carrera de educación parvularia. Ha participado como parte del equipo de la elaboración de la nueva versión de estándares para las

¹Experiencias pedagógicas desarrolladas entre los años 2018 y 2021 en la formación inicial docente de educadores y educadoras de párvulos, en la carrera de Pedagogía en educación parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Católica del Maule.

carreras de Educación Parvularia, como especialista en lenguajes artísticos. Ha participado de pasantías para conocer diversas realidades educativas (Finlandia, Reggio Emilia, NY, Shanghai) vinculadas a pedagogías activas y el trabajo desde las artes. Y ha trabajado en relatorías, capacitaciones, proyectos y seminarios en diversas regiones de nuestro país.

Resumen

La experiencia se contextualiza en la formación inicial docente de educadores y educadoras de párvulos, buscando que las/os profesionales en formación vivan un proceso de aprendizaje inter y transdisciplinar, que les permita comprender la importancia de la apreciación estética y expresión creativa, tanto en su aprendizaje como en el de niños y niñas, concretando procesos creativos en instalaciones artísticas. Desde cursos impartidos en dos carreras de Pedagogía en Educación Parvularia, en Chile: Universidad Católica del Maule, en Curicó y Talca, y Pontificia Universidad Católica de Chile, en Santiago, se desafía a las/los estudiantes a crear instalaciones artísticas, sea en el aula, en otros espacios universitarios, en espacios públicos y establecimientos educacionales. Las/los estudiantes manifiestan comprender el sentido de las artes en educación parvularia y su rol como educadoras y educadores, siendo ésta una instancia formativa que les permite vivir aquello que deben luego aplicar en su ejercicio profesional.

Palabras clave: Instalación artística, Educación Infantil, Arte, Lenguajes artísticos, Formación inicial docente.

Origen y Contexto del Desafío

Todo educador-educadora de párvulos, como profesional, debe asumir con responsabilidad su labor pedagógica, lo que implica reconocer la singularidad de niños-niñas, el juego como derecho y forma natural de aprendizaje, así como valorar y potenciar todas sus habilidades desde los primeros meses de vida. Esto conlleva una mirada de niños-niñas como personas, sujetos de derecho, que participan de la vida en sociedad y aprenden desde procesos comunicativos que, en su esencia, se desarrollan a través de múltiples lenguajes, entre ellos, los lenguajes artísticos. En este sentido, se comparte la idea de que la educación artística debe estar, cada vez más “al servicio del desarrollo integral de las personas, sin perder de vista el objetivo principal que debería orientar a toda la educación: el de conocer nuestra sociedad con el fin de buscar vías para mejorarla” (Totoricagüena & Riaño, 2018, p.137).

Desde esta perspectiva, la formación inicial docente de educadores-educadoras de párvulos debe actuar en coherencia, permitiendo que los futuros profesionales comprendan, desde su vivencia, la necesidad de abordar los lenguajes artísticos, valorándolos en sí mismos y como una vía para otros aprendizajes, lo que se traduce, necesariamente, en un abordaje en espacios inter y transdisciplinarios. En coherencia, la experiencia se sustenta en una integración de dos miradas respecto de cómo se desarrolla la educación artística. Por una parte, la educación por el arte (o a través de las artes), que considera el arte como un medio que permite favorecer aprendizajes de diversas áreas, por ejemplo, lo valórico, psicomotriz, la historia o las ciencias, y, por otra, la educación para el arte (o en las artes), que lo considera como un fin en sí mismo, buscando el desarrollo de habilidades de apreciación y expresión en torno a una o más disciplinas artísticas (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2019). Estos enfoques son considerados complementarios, debiendo buscar un equilibrio entre ambos en las experiencias

para el aprendizaje, tanto de niños-niñas, como en la de los futuros educadores-educadoras de párvulos. Para esto último, es indispensable que en su formación puedan enfrentarse a experiencias que les lleven a descubrir y vivir las artes y a aprender a través de ellas. Es decir, debe fomentarse “la capacidad de relacionar y analizar los diferentes elementos presentes en la educación artística a través de la problematización e investigación, dirigiendo su desarrollo hacia proyectos de mayor amplitud interdisciplinaria y complejidad” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2019, p.47).

Surge entonces el desafío de lograr que los educadores-educadoras de párvulos en formación comprendan, desde su propia experiencia, que los lenguajes artísticos (plástico, visual, escénico, musical, literario, entre otros) están al servicio de procesos comunicativos, que pueden situar a la persona en dos roles: como un observador sensible, que aprecia manifestaciones artísticas de diversa índole, es decir, que aprecia estéticamente, y como un creador, expresándose a través de uno o más lenguajes artísticos, desarrollando con ello su habilidad de expresión creativa. Además, deben llegar a comprender cómo estas ideas se aplican en su labor pedagógica con niños y niñas.

Considerando lo anterior, se ha trabajado con grupos de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de dos universidades, en asignaturas vinculadas a las artes. En la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), con estudiantes de tercer año en primer y segundo semestre, en cursos de “Didáctica del lenguaje artístico visual” (EDU0435), mientras que, en la Universidad Católica del Maule (UCM), con estudiantes de primer año, en su segundo semestre de formación, en el curso de “Artes visuales en educación parvularia” (PEC/PED-125). Atendiendo a los respectivos programas de curso y contextos de ambas carreras y casas de estudio, se vio posible desarrollar en ellos un proceso de aprendizaje desde una mirada inter y

transdisciplinar, favoreciendo aprendizajes de diversas áreas, más allá de las artes visuales y de la integración de disciplinas artísticas, implicando a los/las estudiantes en proyectos de instalaciones artísticas. La experiencia de la que se da cuenta en esta oportunidad es la que corresponde a vivencias desarrolladas en diversos años académicos incluyendo un año en contexto de pandemia.

Cabe señalar que, los/las estudiantes de tercer año en la PUC, ya han tenido cursos previos sobre otras disciplinas y prácticas en terreno e incluso prácticas virtuales en contexto de pandemia. Para ellos, en el tercer año se inician los cursos vinculados a los lenguajes artísticos, y posteriormente pueden tomar una especialización en diversas áreas artísticas. El grupo es heterogéneo en cuanto a su procedencia, encontrándose estudiantes de diversas ciudades y comunas.

Por su parte, las estudiantes de primer año en la UCM ingresaron a estudiar en contexto de pandemia, con clases on-line, teniendo algunas clases en formato híbrido hacia finales del semestre, sin tener aún prácticas en terreno, habiendo cursado actividades relacionadas con fundamentos de la educación, psicología, identidad profesional, alfabetización académica, entre otros. El curso en que se implementa esta experiencia es el primero de varios vinculados a los lenguajes artísticos. En su mayoría, provienen de la región del Maule, siendo ésta la cuarta región con mayor ruralidad en Chile.

Las experiencias previas de los/las estudiantes, en ambas realidades eran muy diversas, aunque compartían en general una mirada fragmentada, de cada lenguaje artístico por separado, debiendo optar, en su paso por la enseñanza media, por una disciplina en particular, sea artes visuales o artes musicales a la que se le dedican alrededor de dos horas semanales. Sólo un porcentaje menor de estudiantes habían tenido experiencias previas respecto de otros lenguajes

artísticos, como la danza, el teatro o la literatura, o una vivencia que les permitiera un aprendizaje interdisciplinar. Incluso algunos estudiantes presentaban ciertos temores a la realización de experiencias artísticas, sea por malas vivencias previas o por no tener, a su juicio, habilidades artísticas.

Marco Teórico

Apreciación estética y expresión creativa como pilares de la educación artística

Respecto de la *apreciación estética*, Soto y Violante (2016) mencionan que “la experiencia estética se refiere al proceso individual a través del cual se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven, en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes” (p. 36). Desarrollar la apreciación estética, significa educar la sensibilidad de las personas respecto a las experiencias perceptivas, intelectuales y emocionales de manera más profunda, vinculadas a la observación y comprensión de diferentes manifestaciones artísticas y de la naturaleza. Esta mirada basa el enfoque pedagógico en el compartir, involucrando completamente niños-niñas en la apreciación de obras y experiencias, por medio de preguntas que guían las observaciones hacia cualidades estéticas y los componentes formales de éstas, siendo protagonistas y no solo espectadores. Así obtienen una comprensión más profunda del mundo de las artes, cuando los maestros les dan la oportunidad de explorar y discutir varias obras de arte junto con sus propias experiencias artísticas (Eckhoff, 2017). Es decir, atender la sensibilidad de niños-niñas, así como cultivar la apreciación estética, significa ampliar las capacidades de observación y acoger experiencias de sensorialidad que exploren posibilidades kinestésicas, auditivas y expresivas, con el propósito de que ellos y ellas se interesen, disfruten, reconozcan, identifiquen, describan e interpreten diferentes aspectos

estéticos de distintas manifestaciones artísticas realizadas por otros y por sí mismos (Ministerio de educación, 2018).

No es posible favorecer la apreciación estética sin potenciar igualmente la expresión creativa. Esto invita a establecer una relación con otros, a interactuar con el mundo, ser parte de él (Azar, 2014). A través de experiencias artísticas en espacios significativos es posible desarrollar múltiples formas de conocimiento y aprendizaje inherentes a la naturaleza única de cada persona, y empoderarlos para que comuniquen, representen y expresen sus sentimientos, pensamientos y percepciones, ofreciéndoles oportunidades para desarrollar la creatividad, la imaginación y el pensamiento flexible y, además, para enriquecer su comprensión de las diversas culturas (Eckhoff, 2017).

Para el desarrollo de ambas habilidades se requiere que la persona se vea implicada en una *experiencia multisensorial*. Desde lo anterior, se puede decir que la apreciación artística y la expresión creativa en Educación Parvularia tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento del sistema sensorial y en el cultivo de la capacidad de imaginación. Ministerio de educación (2018) menciona que se requiere de ambientes de aprendizaje que reconozcan y valoren las formas de expresión de niños-niñas. Por esta razón es importante dar espacio a la sensibilidad y cultivar la apreciación estética de niños-niñas, lo que implica brindar experiencias sensoriales que les permitan explorar desde lo kinestésico, auditivo, visual y expresivo, con el fin de que disfruten, describan e interpreten diferentes aspectos estéticos desde diferentes manifestaciones artísticas realizadas por ellos-ellas mismas como por otros (Ministerio de educación, 2018 citado en Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).

Potencial de las instalaciones artísticas en el proceso de aprendizaje

Las instalaciones artísticas surgen hacia la década de los 60's y se incluyen dentro de las modalidades de arte contemporáneo de tipo conceptual. Galaz e Ivelic (1998) señalan que son mucho más que un montaje ya que implican un ordenamiento de objetivos, la intervención de un espacio, que sólo tiene sentido en tanto se fundamenta en una o más ideas del artista y en lo que ésta provoca en las personas que interactúan con la obra, en su rol de espectadores. Pueden presentarse en cualquier espacio, son efímeras, extendiéndose por un tiempo determinado.

Quien crea la instalación, propone abordar un concepto sacando de contexto uno o más objetos, para situarlos de forma que se le otorga un valor y sentido estético. Pueden integrar los más diversos materiales y medios, tangibles, virtuales, sonoros, así como combinar disciplinas artísticas como la fotografía, *performance*, videoarte, escultura, entre otras. La instalación brinda un espacio para la experiencia, y el espectador interactúa con ella desde lo que le provoca. El primer impacto estará motivado por la percepción sensorial y luego cada uno irá tomando sus propias decisiones respecto de cómo se acerca, interviene o la contempla. En este sentido, no hay límites, se propende a una libertad expresiva de la persona. Las instalaciones son un proceso de creación grupal donde se ponen en juego habilidades para desarrollar la convivencia por medio del diálogo y la expresión de emociones, respetando y valorando la diversidad de opiniones (Lapolla et al, 2016).

Abad (2008) precisa la idea de instalaciones artísticas de juego, las que describe como un arte comunitario -un desorden ordenado- permitiendo el cambio y la transformación del espacio desde el juego libre y espontáneo, donde el espectador puede intervenir y crear libremente, a través de la experimentación e interacción con los elementos que se dispongan en ellas. Las instalaciones y los objetos que la conforman están presentados en un sistema de orden, de modo

que provoque la transformación del espacio y los niños niñas entiendan la existencia de unos límites en el juego libre. Permitir el caos significa que es posible transformar el espacio que el adulto ha creado y que el niño-niña pueda hacerlo propio. De esta forma, el juego permite a los párvulos comunicarse, expresarse, crear y pensar a través de la función simbólica, lo cual hace que sean ellos mismos los protagonistas de su proceso de aprendizaje desde la experimentación e interacción con los elementos que constituyen la instalación. El juego se convierte en arte y el arte es juego. Se ven como espacios de experimentación y colaboración entre los párvulos y los adultos (Ruiz De Velasco & Abad, 2019).

La realización de instalaciones en la escuela hace posible una situación lúdica de relación y aprendizaje a través de la transformación del espacio, la exploración de los objetos y la idea que se pretende expresar. Estas propuestas ofrecen múltiples posibilidades y experiencias estéticas que hacen que toda la comunidad educativa participe y se comprometa.

Gómez-Pintado et al (2020) mencionan al respecto que el uso de las instalaciones en las escuelas supone un proceso de trabajo innovador y con poco recorrido, lo que implica que el profesorado no esté formado en esta metodología. Así mismo mencionan que la formación es importante, ya que los docentes deben asumir un papel múltiple de acompañamiento y guía de escenógrafos, documentalistas y mediadores. Deben ofrecer lugares placenteros estéticamente capaces de sorprender a niños, niñas y docentes como así mismo transformar el espacio cotidiano en un lugar estimulante e impactante. Implica además el diseño previo de la instalación, la selección de los objetos y su disposición, la estética del conjunto.

Es así como la formación de educadores-educadoras desde esta perspectiva genera espacios en que “puertas y ventanas dan entrada a lo imaginario, un portal a lo simbólico, el

acceso al juego, son parte del relato, pues contienen el deseo e invitan a la mirada que prepara la acción lúdica” (Ruiz & Abad, 2019, p.179).

Se les prepara para formar y transformar un espacio vinculante, un escenario del encuentro desde el ámbito de acción y relación.

Inter y transdisciplinariedad desde el abordaje de los lenguajes artísticos

En la experiencia, se busca que las/los estudiantes se cuestionen sobre cómo enseñar las artes, destacando que se debe optar por propuestas metodológicas que fomenten “la capacidad de relacionar y analizar los diferentes elementos presentes en la educación artística a través de la problematización e investigación, dirigiendo su desarrollo hacia proyectos de mayor amplitud interdisciplinaria y complejidad” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2019, p. 47). En esta línea Estévez y Rojas (2017) plantean que una didáctica de las artes, desde la educación inicial, debe privilegiar una pedagogía de la expresión y lo lúdico, centrada en la apreciación y expresión creadora individual y colectiva, basada en la inter y transdisciplinariedad de sus saberes y el dominio de competencias y técnicas que son inherentes al arte, que busca acoger principios constructivistas y desarrolladores que potencien el protagonismo de niñas-niños como sujetos activos de su aprendizaje.

En este contexto, siguiendo la idea de interdisciplinariedad Ros y Dietz (2012) destacan que ésta se entiende como el “encuentro entre diferentes disciplinas donde se destruye el aislamiento de cada una, implicando el intercambio y cooperación en virtud de un proyecto o de un objeto en común” (p. 3), lo que en este caso se concreta desde el desafío propuesto a los/las estudiantes en formación. El mismo proyecto exige una vinculación disciplinar en la que confluyen saberes propios de una u otra área, movilizandando tanto aprendizajes previos como

efectuando nuevas indagaciones en el proceso de diseño, montaje, y en general, en todas las etapas de trabajo respecto de las instalaciones. Se requiere, por ejemplo, vincular conocimiento desde la psicología del desarrollo y psicología del aprendizaje para tomar ciertas decisiones sobre el tipo de objetos y su ordenamiento, o respecto de temas vinculados a ecología, sustentabilidad, reciclaje y con ello analizar el impacto de lo efímero de la instalación en el medio ambiente. Igualmente, se requiere pensar desde la pedagogía, el sentido de la labor educativa con párvulos, el rol del educador, los principios pedagógicos que sustentan la educación en los primeros años de vida, e incluso en las mismas disciplinas artísticas de modo interdisciplinar, no aisladas sino vinculadas al servicio de la obra artística.

En cuanto al énfasis que se ha buscado en una perspectiva de transdisciplinariedad, se considera que ésta, desde la mirada de la educación “representa una búsqueda que no se restringe a lo disciplinar, sino que concibe al saber y sus relaciones desde la idea de la totalidad como una manera de pensar lo real” (Pérez et al 2013, p.16). Esto permite incorporar saberes que se distancian de los cánones disciplinares más tradicionales, “pero no sólo saberes, sino identidades, formas de aprender, maneras de concebir el conocimiento, hibridaciones culturales, transmisión de experiencias, etc.” (Pérez et al 2013, p.17). Desde lo desarrollado en ambas realidades universitarias se busca poner en el centro del proceso formativo a las/los mismos estudiantes como protagonistas, reconocer tras ellos a la persona y brindar un espacio de construcción y formación personal y profesional. El aprendizaje, si bien está condicionado desde un programa de curso, se concibe desde la experiencia significativa que lleva a confrontar las propias concepciones, valorando los matices que brindan las interacciones, percepciones y cuestionamientos más personales, en conjunto con aquellos vinculados a uno u otro tema disciplinar.

La Propuesta Didáctica

El objetivo de la experiencia fue brindar un proceso de aprendizaje inter y transdisciplinar, que les permita comprender la importancia de la apreciación estética y expresión creativa desde las artes, tanto en su propio aprendizaje como en el de niños-niñas, a través de procesos creativos en torno a diversos lenguajes artísticos, concretados en instalaciones artísticas.

La consigna fue asumir el desafío de crear una instalación artística, pensada en niños-niñas de educación parvularia, montarla, viendo cómo es la interacción de los espectadores en ella. La diferencia se presenta en que, el grupo de la PUC las concreta en espacios educativos con niños-niñas, y el grupo de la UCM lo hace en espacios dentro de la universidad, transformándose ellas mismas en protagonistas de sus propias instalaciones.

Los/las estudiantes documentaron el proceso de creación, montaje y los resultados de las experiencias, planteando también sus reflexiones. Lo expuesto en estas líneas corresponde a lo que se extrae de estas documentaciones, destacando las ideas más reiteradas y representativas de lo vivido.

Tras las huellas de los aprendizajes de los/las estudiantes

Introducir una propuesta didáctica como la que se expone en este caso, se transforma en un desafío en sí mismo, dadas las resistencias que naturalmente tienen las personas ante experiencias nuevas, que además irrumpen en la comodidad de formas de aprender y enseñar arraigadas por años en gran parte del sistema educativo. Por ello, se hizo necesaria la búsqueda de un equilibrio entre lo incierto de lo nuevo y la confianza de lo conocido para abrir caminos de aprendizaje, entre construir un ambiente que desafíe desde el ser profesional y desde el ser personal.

Desde lo documentado, es posible evidenciar la diversidad de aprendizajes que se despliegan en las experiencias vividas por ellos/ellas, las que se inician con sus primeros esquemas en los que van destacando los conceptos e ideas a su juicio más relevantes respecto de las instalaciones artísticas (Fig. 1, 2 y 3). Son estos avances los que les animan a vislumbrar la posibilidad de organizar lo que van aprendiendo y de comunicarlo a otros, pudiendo reconocer los pasos que han dado en este proceso.

Figura 1: Creación grupal. Conceptos sobre instalación artística, 2021-01.



Nota: Curso EDU0435. PUC. 2021-01

Figura 2: Creación grupal. Conceptos sobre instalación artística, 2021-02^a.



Nota: Curso EDU0435. PUC. 2021-02^a

Figura 3: Creación grupal. Conceptos sobre instalación artística, 2021-02^b.



Nota: Curso EDU0435. PUC. 2021-02^b

Dejando huellas desde la vivencia personal

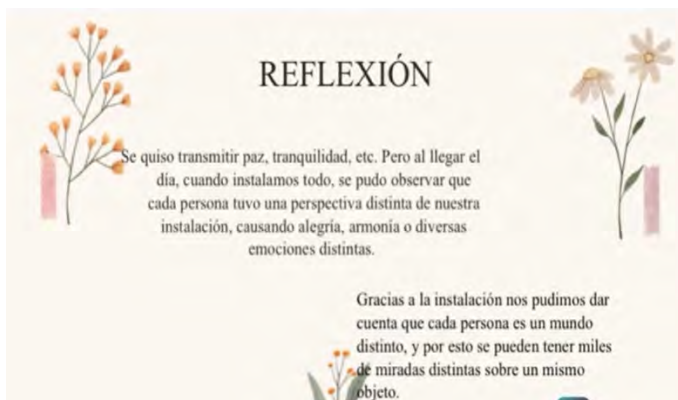
Los/las estudiantes UCM, debieron situarse en un doble rol: como artistas-creadores, y como espectadores-activos de las instalaciones artísticas. Cada grupo debía definir el concepto que inspirara y diera forma a su obra, lo que les hizo pasar por una construcción colectiva.

Instalación artística: “Laberinto sensorial de arte”

Estudiantes: Constanza Verdugo, Yasmín Contreras, Mariesther Barrios, María Ignacia Díaz, Valentina Rojas, Magdalena Gutiérrez.

Nuestra instalación, fue realizada en la entrada de la universidad, por lo tanto, no fue visitada por niños-niñas, pero sí por el equipo de la universidad, compañeras, personas adultas. Por esta misma razón quisimos darle un sentido siempre basado en la motricidad gruesa, pero con la idea de que al entrar a la universidad debemos atravesar muchos obstáculos, y en la vida en general también. Entonces al realizarse en la entrada, al llegar una persona adulta quizás pensaba que era un obstáculo nuestra intervención (de hecho, al llegar una persona se quedaba parada observando de qué se trataba, muchos preguntaban si debían pasar por ahí, quizás no lo hacían por vergüenza) o pensaba si pasar por ahí y/o tomar otro camino. Es eso el sentido de la vida, siempre pensar en lo que nos conviene y en los beneficios de tomar la iniciativa y el rumbo de lo que queremos lograr finalmente [...] Nos quedamos satisfechas de lo logrado y con la reflexión también, de que no es necesario invertir en tanto material para hacer un juego o una intervención significativa y positiva para los niños-niñas, ya que esto siempre sucede en educación parvularia, el tener la capacidad de reinventarse, de crear, de innovar, todo lo bueno que podemos lograr con poco.

Figura 4: “Laberinto sensorial de arte”. Nota: Curso PEC/PED-125. UCM. 2021-02a.



Instalación artística: “Entre vientos y telas”

Estudiantes: Antonia Albornoz, Nicole Castillo, Camila Espinoza, Esperanza Fuentes, Catalina Martínez.

Cada grupo comenzó con una idea o concepto que buscó plasmar, sin embargo, en este camino pudieron también valorar la diversidad de experiencias, formas de expresarse y de jugar de cada persona ante una obra artística, comprendiendo qué significa el principio de singularidad característico de la educación parvularia (Fig.5).

Figura 5: Reflexiones “Entre vientos y telas”. Nota: Curso PEC/PED-125. UCM. 2021-02b



Cada momento de aprendizaje implicó detenerse, volver a las ideas iniciales, contrastar expectativas y reconstruir la propuesta, o bien desandar algunos pasos para regresar en búsqueda de alternativas. La apertura ante esta incertidumbre, la capacidad de escucha, el respeto por cada iniciativa, marcaron hitos relevantes en estas vivencias. Tras ello, algunos grupos fueron dejando huellas de sus principales decisiones (ver Fig.8), en las que se evidencia su comprensión de la instalación artística como arte conceptual, posicionándose en el rol de artistas educadores.

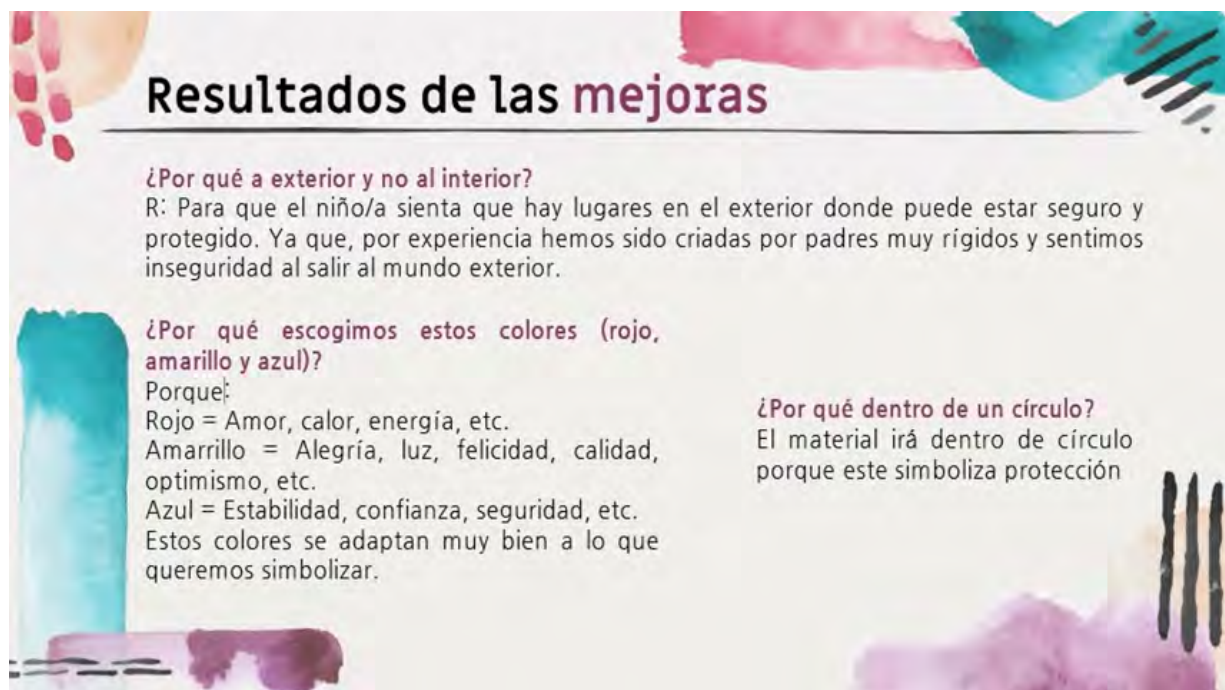
Esta mirada es expuesta por Mesías (2019) señalando que se espera que “un arteducador pueda desarrollar experiencias de sensibilidad estética que no levanten muros a la imaginación y creatividad propia de niños y adolescentes” (p. 60). Parte de su labor consiste en ambientar y cuidar de estos espacios no sólo en el aspecto estético sino también abriendo las puertas a la diversidad y aceptación de las diferentes identidades, asegurando así un espacio de bienestar para los párvulos, el cual favorece su comunicación y expresión artística. Pequeños detalles como las formas que se utilizan, los colores, la relación con el entorno, van evidenciando la sensibilidad y creatividad de cada artista.

Figura 6: “Entre sonidos y colores”. Nota: Curso PEC/PED-125. UCM. 2021-02d



Figura 7: Reflexiones “Entre sonidos y colores”. Nota: Curso PEC/PED-125. UCM.

2021-0



Abriendo caminos desde la experiencia con niños y niñas

En la experiencia con estudiantes PUC, fue posible transitar a la creación de instalaciones que pudieron ser disfrutadas por niños-niñas, lo que permite avanzar hacia la comprensión del potencial de esta propuesta en una etapa siguiente de la formación, vinculado a su rol pedagógico con párvulos.

Instalación artística: “Luz, sombra y color”

Estudiantes: Tamara Espinosa, Catalina González, Natalia Lucero, Valentina Matamala, Rojo Silva.

Lo que ya se vislumbraba en los ejemplos anteriores, respecto de situarse como futuros profesionales desde la perspectiva de un arte-educador, queda evidenciado también en la narrativa que explica la instalación “Luz, sombra, color” (Fig.8):

El grupo de estudiantes menciona que la instalación propuesta consiste en que los niños-niñas puedan jugar con diversas perspectivas de la luz y la sombra, explorando y descubriendo, a través de la manipulación de los diversos materiales que se dispondrán. Busca ser un espacio libre y flexible de exploración, que promueva el desarrollo de la imaginación y creatividad, mediante la observación y manipulación directa del material que está a disposición.

Aunque muchos educadores o educadoras dicen reconocer que el niño-niña es efectivamente el protagonista de las experiencias, esta idea no siempre se ve concretada, priman tradiciones, supuestos e imposiciones de los sistemas educativos. En este caso, se proyecta una realidad diferente, en la que conscientemente se busca otorgar un espacio de libertad expresiva desde la instalación, se respetan sus iniciativas en equilibrio con una intención educativa de fondo por parte de los adultos, desde esa perspectiva el grupo de estudiantes plantea que *por medio de lo realizado en esta instalación, se pudo apreciar la relevancia de brindar a las infancias un espacio en donde tengan total libertad de explorar con materiales cotidianos desde otra perspectiva. La propuesta realizada, invita a que todas las personas que interactúen con ella, tengan la posibilidad de explorar y descubrir desde una forma lúdica aquello que es cotidiano, en este caso, la luz, sombra y los colores. La instalación brindada, abrió una gama de acciones que niños-niñas realizaron con los objetos dispuestos, muchas de las cuales fueron intencionadas y pensadas previamente al planificar la propuesta y muchas otras que brotaron desde la espontaneidad y creatividad.*

Parte importante del trabajo con instalaciones artísticas es que se puede establecer el punto inicial de la propuesta, pero no es posible determinar a priori los rumbos que ésta sigue con cada persona que juega en ella. Acciones que a ojos de otras personas pueden ser simples, sin sentido o bien subvaloradas, desde la perspectiva de los lenguajes artísticos, presentan una riqueza que no puede sino ser destacada por los y las educadores. Cobran sentido, entonces, ya que el grupo de estudiantes menciona que a partir de lo anterior, algo que se observó reiteradamente en la propuesta, fue a niños-niñas actuando sobre los objetos de la instalación, relacionándose con sus pares a través de los significados que ellos y ellas mismas crearon de manera compartida (Abad & Ruiz, 2014), creando incluso juego simbólico y de roles, como por ejemplo, jugar a que estaban en una tienda y había una mamá con su hija, que iban a comprar cuadros de colores (los cuadros con papel celofán) a un negocio, y había una vendedora (niña detrás de una estructura con cemento), todo esto interpretado y realizado por 3 niñas que se encontraron y comenzaron a interactuar dentro de la instalación, desarrollando diversos juegos e imaginando diversas situaciones, creando significados compartidos y propios a partir del espacio y objetos de la instalación, y proponiendo juegos que no fueron planeados al generar dicho espacio. Esto quiere decir que la instalación logró que niños-niñas pudieran expresarse libremente y, por consiguiente, acceder al mundo simbólico y desarrollar su pensamiento (Sanz, 2013). A modo de conclusión, lo que se rescata de la instalación realizada, es que los niños-niñas contaron con la oportunidad de crear sus propias historias, compartiendo este relato, que es único en cada individuo, pero universal por medio del juego, siendo este espacio uno de práctica para los aprendizajes de la vida, que representan la identidad del yo en cada uno y una (Abad & Ruiz, 2020).

Figura 8: “Luz, sombra y color”. Nota: Curso EDU0435. PUC. 2021-02



Instalación artística: “Brotos de luz”

Estudiantes: Florencia Álvarez, Teresa Browne, Aracely González, Sigal Szewkis.

El ejercicio de pensar y crear la instalación artística implica movilizar diversos conocimientos, aprendizajes previos, habilidades para el trabajo en equipo y la propia creatividad. Una perspectiva de inter y transdisciplinariedad que lleva a estudiantes a profundizar, preguntar, indagar y resolver sus dudas desde diferentes áreas. Esto se visualiza, en lo que plantea el grupo de estudiantes, mencionando que *la realización de una instalación de luz estuvo inspirada en la Plaza de la Luz y el Arte que está en el Museo Artequin. La finalidad y objetivo de la instalación era lograr que el niño-niña reinvente el espacio propuesto según su visión de mundo y sus experiencias previas, para así potenciar la capacidad del niño-niña de “expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le permiten imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias” (Ministerio de educación, 2018, p.92). Por otra parte, se realizó una instalación con objetos luminosos. Otro aspecto que fundamenta*

la instalación es que, con esta, se quiso mostrar y potenciar una visión de niño-niña como “co-constructor de conocimiento, identidad y cultura” (Dahlberg et al, 2005, p. 83). Se piensa que lo propuesto, posiciona al niño-niña como un ser que tiene acción propia, que a través de sus acciones construye su propia identidad y que, desde el comienzo de sus días pueden participar de manera activa en el mundo que los rodea (Dahlberg et al 2005).

Figura 9: “Brotos de luz”. Nota: Curso EDU0435. PUC. 2019-01a



Figura 10: “Brotos de luz”. Nota: Curso EDU0435. PUC. 2019-01b



Figura 11: “Brotos de luz”. Nota: Curso EDU0435. PUC. 2019-01c



Instalación artística: “Tramados y enredos”

Estudiantes: María José Hurtado-Natalia Allende- Javiera Orrego- Ignacia Mauriz

La creación artística es también un acto de generosidad, ya que se exponen las propias ideas a otros, conceptos, miradas y representaciones, para que ellos las reinterpreten, transformen, jueguen, las cambien, de forma autónoma. Ser conscientes de la necesidad de ceder protagonismo y de permitir esta acción queda plasmado en lo que plantea el grupo de estudiantes al mencionar que *al principio los niños-niñas ocuparon un rincón, por lo que las educadoras promovieron el uso de todos los espacios, invitando a los niños-niñas a tomar posición donde quisieran, mostrando la variedad de materiales o facilitando el acceso a ellos si era necesario. La libertad generada por el rol observador y atento de las educadoras facilitó que los niños-niñas pudieran tomar el protagonismo necesario para crear en libertad. Además, cada una de las educadoras se involucró en conversaciones con ellos-ellas cuando se acercaban a mostrar o explicar lo que cada uno creaba, una vez que ellos tomaban mayor confianza en las educadoras “visitantes”, de esta manera asegurando que los niños-niñas “se sintieran reconocidos y valorados como individuos, con sus propias expresiones, su forma de “ver” el arte y sus niveles*

de sensibilidad ante éste” (Ministerio de educación, 2011, p.15). También pudimos notar cómo el rol de las educadoras en formación afectó y moldeó el rol de las educadoras del jardín a lo largo de la experiencia, ya que en un principio comenzaron guiando mucho la experiencia dando indicaciones o ideas a los niños de lo que podían realizar; sin embargo, a medida que la experiencia fue progresando, comenzaron a apoyar sólo a los niños-niñas que las necesitaban.

Por otra parte, niños-niñas dan a conocer cómo piensan el mundo, sus anhelos e intereses. El adulto sólo debe aprender a observar, y en pequeños relatos descubrirá grandes aprendizajes, esto se visualiza en lo relatado por el grupo de estudiantes, quienes mencionan que *al respecto fue posible evidenciar que los niños-niñas manifestaron sus intereses cuando: Solicitaban la introducción de nuevos materiales para llevar a cabo sus ideas: “podemos traer 2 tijeras, porque somos 2”, “Puedo traer mis lápices”. Preguntaban si podían romper las tiras de papel de diario para hacerlas más pequeñas. Tiraban el algodón hasta romperlo porque como señalaron los niños-niñas: “me gusta como hace”.*

La misma tensión que lleva al grupo de estudiantes a generar estas propuestas fue también motivo de discusión para sus protagonistas, quienes se cuestionaron sobre cómo debe ser el abordaje de las artes con los párvulos, en este sentido mencionan que, *en muchas ocasiones se puede observar que en los centros educativos no existen estos espacios, donde se trabaje de manera abierta, fomentando la diversidad y la búsqueda personal de cada párvulo (Gutiérrez, 2002), ya que en ocasiones estas experiencias artísticas se ven evaluadas por los educadores, centradas en el producto. Logrando de esta manera coartar la libertad de expresión, de comunicación y poniendo “limitaciones en la producción artística de los niños-niñas al no poder plantear estrategias propias en el plano cognitivo, afectivo o estético” (Gutiérrez, 2002, p. 285). Para finalmente, llevar niños-niñas a la realización de obras mecánicas y carentes de sentido*

propio. Por lo que con esta experiencia se buscó entregar un espacio a los niños-niñas, donde pudieran sentirse inspirados e impulsados a crear.

Figura 12: “Tramados y enredos”



Figura 13: “Tramados y enredos”. Nota: Curso EDU0435. 2018-02b



Figura 14: “Tramados y enredos”. Nota: Curso EDU0435. PUC. 2018-02c



Conclusiones

La sistematización de las experiencias ha servido para profundizar y conocer el potencial que conlleva la incorporación de las instalaciones en la formación inicial docente. Guzmán (2020, 10 de octubre) plantea que se requiere formar un profesional artista-educador, como compañero y guía que genera un ambiente de trabajo basado en la confianza y los afectos, que favorece la experimentación, el disfrute y el aprendizaje desde metodologías centradas en la indagación, la diversión y la experimentación, integrando la sorpresa, el juego y el gozo. En este contexto, los docentes deben también mediar para que los/las estudiantes comprendan lo que se aborda y se abra paso a generar sus propias interpretaciones dando a conocer lo que sienten, piensan y sueñan respecto a la temática. Ese rol, también fue asumido por las autoras, sin limitarse a transmitir conocimientos, sino más bien acompañando en la construcción de aprendizajes (Consejo nacional de la cultura y las artes, 2014). Por tanto, desde las experiencias vividas en ambos grupos de estudiantes, se observa un aprendizaje en que ellos y ellas fueron protagonistas de sus propuestas de instalaciones y también dieron vida a experiencias para niños

y niñas. Configurando sus instalaciones, en espacios creativos y vivencias lúdicas, donde se conectan historias, sensaciones y expresiones diversas, para en ese proceso, ir dando forma a la inter y transdisciplinariedad, desde las artes visuales como el punto de anclaje de su experiencia.

Las/los estudiantes durante el proceso manifiestan comprender el sentido de las artes en su rol como educadoras-educadores, siendo lo vivido, una instancia formativa para su futuro ejercicio profesional. Se inicia, en este proceso, con su aprendizaje como protagonistas de experiencias centradas en la multisensorialidad, el disfrute y la libertad. Potenciado así el desarrollo personal, la expresión de sí mismo/a, la construcción de significados, como también el desarrollo de la creatividad desde la relación con otros y la integración de diferentes lenguajes artísticos y otras disciplinas. Para luego aplicarlo en el diseño de instalaciones para niños y niñas.

Esta experiencia artística, desde las instalaciones, implicó integralmente a los/las estudiantes en formación, en un proceso permanente de apreciación estética y expresión creativa, asumiendo el rol de artista-creador y otras veces de espectador-activo. Además de desarrollar habilidades propias de las artes, se abrió camino hacia otras áreas, a las interacciones con otros, la exploración, descubrimiento de su entorno, de su cultura, y en general, aprendizajes vinculados a distintas disciplinas.

Finalmente, los-las estudiantes en formación son artistas que crean una obra para que la vivan otros-otras, ya sea sus compañeras-compañeros o bien niños y niñas. Se abre así un espacio que posibilita la creación, diálogo, reflexión, transformación, la propuesta e intervención.

Como educadores-educadoras de párvulos, es relevante vivir en el proceso de formación inicial docente, experiencias como las propuestas. De esta forma se llega a comprender el valor

que tienen las artes en el propio aprendizaje y se podrá desarrollar una práctica pedagógica en coherencia con ello.

Referencias

Abad, J. (2008). Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo en la escuela infantil. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Abad, J. & Ruiz de Velasco, A. (2014) Contexto de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Aula de infantil*, 77, 11-15.

Abad, J. & Ruiz de Velasco, A. (2020). Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación. *Aula de infantil*, 103, 28-32.

Azar, S. (2014). El sensible acto de mirar: la educación visual en la primera infancia. En P. Sarlé, E. Ivaldi, y L. Hernández. *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. (45-65). OEI.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2014). *Herramientas para la Gestión Cultural Local. Mediación Artística*. Quad Graphics S.A. Recuperado de:
<http://www.redcultura.cl/uploads/contenidos/f1391e789451683395fdd72bf9b3bff9.pdf>

Dahlberg, Moss y Pence, (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó.

Eckhoff, A. (2017). Meaningful Art and Aesthetic Experiences for Young Children. *YC Young Children*, 72(5), 14-2.

Estévez, M., y Rojas, A. (2017). La educación artística en la educación inicial. Un requerimiento de la formación del profesional. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 114-119.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n4/rus15417.pdf>

Galaz, G., & Ivelic, M. (1998). *Chile Arte Actual*. Eds. Universitarias de Valparaíso.

Gutiérrez, R. (2002). Educación artística y desarrollo creativo. *Revista Arte, Individuo Y Sociedad*, 17 (1), 279 - 288.

Gómez-Pintado, A., Zuazagoitia, A. & Vizcarra, M. T. (2020). La instalación como herramienta metodológica en educación infantil: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e23, 1-13.
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e23.2678>

Guzmán, V. (2020, 10 de octubre). El artista-profesor: guía y cómplice en procesos fructíferos, sorprendentes y gozosos. <https://www.nubelab.cl/es/la-vida-en-nube/item/192-el-artista-profesor->

Lapolla, P., Mucci, M., & Arce, M. d. (2016). *Experiencias artísticas con instalaciones*. Novedades educativas

Mesías, J. M. (2019). Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteeducadores. Editorial Graó

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2019). *Caja de herramientas para la educación artística*. CNCA. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/12/caja-de-herramientas.pdf>

Ministerio de Educación. (2011). Educación Parvularia 1º y 2º NT. Cuadernillo de orientaciones pedagógicas: Núcleos de Aprendizajes Lenguajes Artísticos. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.

Pérez Luna, E, & Moya, N., & Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56),15-26. [fecha de Consulta 20 de Enero de 2022]. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150014>

Ros, D., & Dietz, L. (2012). La construcción de la interdisciplinariedad en la educación universitaria con perspectivas a la transdisciplinariedad. *Revista Pilquen: Sección Psicopedagogía*, 8, 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059301>

Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.

Sanz, S. (2013). Las huellas de las instalaciones. *Aula de Infantil* (69), 30-33.

Soto, C., y Violante, R. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años: reflexiones y propuestas de enseñanza*. Paidós.

Toticagüena, M & Riaño, M.E. (2018). Enfoque docente sobre integración artística: un estudio de casos múltiples. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 135-147. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Polifonía en la didáctica de las artes visuales¹

Cecilia del Carmen Burgos Guerrero

Maestra en Comunicación visual y Maestra en Educación, actualmente doctoranda en Historia del Arte. Académico de la Universidad Veracruzana. ceburgos@uv.mx

Resumen

La importancia de la didáctica de las artes visuales radica en el hecho de que permite potenciar las capacidades creativas y expresivas del estudiante por medio de la experimentación, misma que sólo la imaginación y la creatividad pueden brindarle, causando de esta forma, que pueda plasmar las inquietudes residentes en su mundo interior que se manifiestan a través de sus sentimientos y sensaciones a partir de un enfoque integrador que se ve fortalecido en la interacción con diferentes disciplinas. Uno de los mayores retos a los que se enfrentan los estudiantes de las artes visuales es la resignificación de los elementos constitutivos propios de esta área, sin embargo, son ellos los que dialogan con determinados aspectos del individuo.

Palabras claves: didáctica, artes visuales, creatividad, interdisciplina.

Introducción

La mirada, el silencio, la armonía, la ausencia crean una combinación de términos que transcurren y se diluyen a partir de los conceptos de las diferentes corrientes artísticas, superando

¹ Investigación en curso iniciada en junio 2019

las barreras que plantean optar por el trabajo visual, físico o musical, buscando siempre escuchar las distintas voces que se multiplican y dialogan en el proceso artístico.

Este estudio nació como un ejemplo en el que se abordaron estos puntos de vista particulares. El rol del docente al brindar un espacio académico con un marco de contención interdisciplinario a través de un diálogo reflexivo orienta a los estudiantes en sus múltiples caminos de conocimiento. Es una adecuada visión de nuestros nuevos roles sociales como creadores, estudiantes y estudiosos, siempre cambiantes y reformadores, donde diferentes actores conforman el universo artístico, destacando su particular fisonomía y formas expresivas. Las instituciones educativas son el contenedor catalizador, recogen todas estas voces y las convierten en nuevos discursos que emanan de sus aulas. Traducir los propios pensamientos fugaces en conferencias académicas basadas en la teoría y la historia es un gran desafío en el espacio de aprendizaje.

Cuando se trabaja con las artes, se deben considerar esencialmente las principales características que todas ellas tienen en común: la capacidad de abrirse a uno mismo y a los demás; las dimensiones simbólicas y comunicativas que poseen; su fuerza emocional, etc. y que, bien tratadas, dan la posibilidad de embarcarse en un proyecto individual o grupal, en un proceso creativo que, en muchos casos, supone la participación en la búsqueda de sentido.

Humberto Chavez en su artículo “Una Aproximación metodológica Interdisciplinaria en la Educación Artística” considera preciso visualizar a la educación artística desde una perspectiva **psicológica** - dados los procesos interactivos y afectivos que estas disciplinas movilizan-; **psicomotriz**, -en la que se integran todas las dimensiones del sujeto en el acto de expresión-; **sociológica** -por la interrelación de sujetos en pos de la realización de un producción común-; considerando su significación como rito social, la **antropológica**, - que implica las

resonancias de la historia de la cultura del ser humano implícitas en todo hecho artístico-; y, por último, la **cultural** en tanto producto de la cultura humana, en particular de los grupos en los cuales está inserto el sujeto en su relación con la historia y con la identidad cultural de su comunidad.

En este sentido, se pueden encontrar otros términos que asocian el arte, tales como: simbolismo, imaginación, expresión, proceso creativo, comunicación, sentimiento y emociones, explorar, improvisar, experimentar, componer.

Desarrollo

Las diferentes disciplinas artísticas tienen tanto en común que podemos tender puentes entre ellas. Un ejemplo de esto podría ser el concepto de armonía, que se refiere a la organización y fusión de los elementos que componen la obra, ya sea plástica, musical o paisajística. En música, se entiende como una secuencia de acordes. En las artes visuales sobre el color, la línea, el volumen, la composición, etc. En las artes escénicas también hay armonía como un continuo de movimiento, diálogo, música, escenografía, por ejemplo.

En su libro *“De lo espiritual en el arte”*, el pintor ruso, pionero del arte abstracto y teórico del arte Kandinsky afirmó que, en su opinión, hay más cercanía entre los campos del arte en el momento vigente que en el pasado. Desde el principio, consideró la música como modelo para la pintura debido a su inmaterialidad. Eso significa que la forma en que un músico compone y se presenta le parece tan espiritualmente auténtica, que los artistas visuales deberían inspirarse en su método, según él. No en vano, ve sus Composiciones como el primer paso hacia esta abstracción mental, como espacios cuya forma y color se mueven al ritmo. Y es a partir de sus experiencias con las artes escénicas que pudo realizar plenamente esta idea.

En este ejemplo, se puede explorar el concepto de color como una construcción de expresión que proviene de la experiencia de interactuar con el entorno y el contexto. Desde la experiencia perceptiva de calidad sensorial, que llamamos color hasta la clasificación conceptual, varias modalidades sensoriales pueden interferir entre sí, junto con estados emocionales, situaciones ambientales y contextos para nombrar expresiones y efectos de color a través del lenguaje. Se discute la relación entre el color y los tonos musicales, más específicamente, entre la pintura y la música como experiencia estética. Haciendo hincapié en la percepción de la armonía en la música, se pueden establecer analogías entre los tonos de colores y sonidos en una composición de tal manera que podemos atribuir la dinámica de movimiento y las orientaciones de los elementos del cuerpo en el espacio para pensar musicalmente de manera imaginativa.

La forma en que el color representa el dinamismo en las artes visuales permite establecer analogías entre los tonos para interpretar la música. Para ello, escuchar la armonía musical y el timbre como un gesto temporal elimina la percepción de la puntualidad y salva la emergente estética cualitativa como mezcla de tonos. Para brindar estas explicaciones, el color no se considera como una asociación fija entre dominios, sino que se imagina en términos de la experiencia cromática que se tiene en la vida diaria y la capacidad de experimentar la música como energía, movimiento en el espacio y emociones.

La similitud entre colores y tonos musicales implica una metáfora imaginaria entre dos dominios (visual y auditivo) de la experiencia estética. En la ópera, el teatro o el ballet tradicional existe una gama de elementos (música, danza, narración, etc.) o recursos artísticos utilizados para representar una historia, que pueden centrarse en aspectos como el lenguaje de la música, los movimientos de actores y/o bailarines o de color, así como el establecimiento de diversas relaciones entre ellos.

Cintia Cristiá en su artículo “Sobre la interrelación de la música y la plástica en los siglos XX y XXI: Una posible tipología a partir de casos provenientes del campo artístico argentino” reflexiona sobre el pasaje de un medio al otro, de un arte al otro, parecería realizarse en cinco niveles: emocional, material, morfológico, textural y conceptual. Si bien es evidente que se trata sólo de un esbozo teórico que debe ponerse a prueba y profundizarse.

De igual manera, Kandinsky, habla por primera vez de la modernización de las artes escénicas en el capítulo VII de *De lo espiritual en el arte*:

La danza futura, que situamos a la altura de la música y la pintura contemporáneas, automáticamente será capaz de realizar, como tercer elemento, la composición escénica, que será la primera obra de arte monumental. La composición escénica constará de tres elementos: 1) movimiento musical 2) movimiento pictórico 3) danza [...] Del mismo modo que los dos elementos principales de la pintura (las formas gráfica y pictórica) tienen una vida independiente y hablan a través de medios propios y exclusivos, y del mismo modo que la composición pictórica surge de la combinación de estos elementos y de sus cualidades y posibilidades, así surgirá la composición en la escena con la colaboración de los tres movimientos citados. (1996, p. 96)

Además de analizar los parámetros artísticos que se pueden sistematizar en una obra de teatro, un guion, un boceto, una partitura o conceptos técnicos en teoría, se suelen utilizar metáforas para explicar nuestra experiencia en el proceso de creación. Esto ocurre muchas veces en la búsqueda de una experiencia consciente, tratando de establecer un significado personal o compartido, y es casi imperceptible interpretar las reacciones, sentimientos o sensaciones como provenientes de cualidades estéticas y semióticas.

Así, el espacio y la forma son conceptos fundamentales de las artes visuales pero también del teatro y la danza. A veces es difícil determinar si estas analogías se basan en universales o están mediadas por una construcción cultural (resultante de interacciones con otros); Sin embargo, se puede afirmar que estas metáforas son producto de la percepción expresada, ya que implican un mapeo con otros dominios sensoriales o experienciales de nuestro cuerpo en el entorno, desde la vista, la memoria o la percepción del espacio.

En torno a estas cuestiones, se puede ir fácilmente más allá de las diversas formas de expresión artística. Por ejemplo, poder trabajar el campo desde un punto de vista visual, físico o musical, o sugerir actividades en las que se utilice otra forma de arte como razón, motivación o forma de conclusión.

En la época actual de saberes complejos y transversales, simplemente no basta con acumular campos artísticos, encontrar formas de hacer más interesantes los contenidos escolares, pero no con base a la complejidad que ello implica. Actuar desde este punto de vista puede crear un vacío, como si sólo nos centráramos en construir “conocimientos formales y/o instrumentales” (teoría, técnica, autores) sin incluirlos en la medida de la reflexión integral de estos.

Es este enfoque integrado de diferentes saberes artísticos, en torno al proceso creativo, el que puede ser particularmente interesante para la educación artística y la pedagogía en general, sin embargo, debe ser guiado conscientemente y conducir por el camino correcto. Para Díaz y Gutiérrez en su publicación *Música y Plástica: una investigación sobre las relaciones interdisciplinarias en la educación artística*:

El desarrollo de capacidades como la observación, la imaginación y la creatividad, así como la capacidad de analizar e interpretar la realidad, comunicar y expresar a través del lenguaje del arte, que son las características de la educación artística, es imposible no preocuparse por la tarea de formar y orientar a los niños. (2001, p. 873)

Una estrategia para ello sería analizar en clase la capacidad de los creadores contemporáneos para relacionar temas que muchas veces están alejados de su entorno, situándolos en un espacio de diálogos actuales, abriendo caminos y ofreciendo un nuevo acercamiento interdisciplinario a las ya existentes expresiones artísticas, denunciando, haciendo nuevas conexiones e investigando incluyendo diferentes paradigmas.

Conclusiones

Es un reto para los estudiantes y docentes que guían este proceso poder enlazar el pasado con el presente, rompiendo con la historia y transformándola en una nueva cara en el presente. Revisar lo que se ha hecho para encontrar respuestas a lo que aún se está trabajando. Explorar tantas perspectivas sobre el arte y sus diversas manifestaciones es abrumador. Es un negocio de excavar constantemente en el pasado para encontrar cosas nuevas no contadas. Como se alzan miles de voces de estudiantes con sus ideas y visiones contemporáneas. La voz del artista nos ilumina con su lenguaje, recordándonos otras formas de enfrentar el mundo.

Esta necesidad de expresión es un importante medio de comunicación que apoya y facilita la evolución de cada estudiante, además de ayudar a los estudiantes a equilibrar y aumentar su capacidad emocional, perceptual, de intuición y analogía, también se considera una estrategia intelectual que posibilita el desarrollo de conciencia de las relaciones que existen entre forma, objeto y color, así como la capacidad de identificar relaciones entre fenómenos Imágenes

socioculturales que rodean al individuo en cuestión, creando diferentes enfoques de pensamiento y acción que contribuyen al conocimiento del lugar. Menos amparado por recomendaciones didácticas tradicionales, nuevo discurso a través de la experiencia creativa.

Por tanto, cabe decir que, al aportar todas estas ventajas, la polifonía de las artes tiene gran relevancia en los contextos educativos, desarrollando las capacidades de los alumnos en entornos presenciales o virtuales. La interdisciplinariedad no sólo es necesaria sino imprescindible: porque conocemos las complejidades de las personas y los saberes y porque en las propuestas artísticas actuales se diluyen las fronteras entre otras formas de expresión artística.

El futuro del currículo de artes visuales puede prosperar siempre y cuando no se abandonen las técnicas de enseñanza-aprendizaje practicadas en las artes hasta ahora, sino que se renueven y se creen otras artes nuevas y mejoradas escuchando diferentes voces interdisciplinarias para asegurar la precisión de la formación de estudiantes y académicos.

Referencias

Chávez, H. (2006), “Una Aproximación metodológica Interdisciplinaria en la Educación Artística”: *Cenidiap, Discurso Visual Revista digital Nueva Época*, 7. Recurso disponible online en: <http://www.cenidiap.net>

Cristiá, C. (2012). Sobre la interrelación de la música y la plástica en los siglos XX y XXI: Una posible tipología a partir de casos provenientes del campo artístico argentino. Trans. *Revista Transcultural de Música*, 16, 1-44. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82224815004>

Díaz, Ma. D., & Gutiérrez, R. (2001): *"Música y Plástica: una investigación sobre las relaciones interdisciplinarias en la educación artística"* Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas (1). Granada. Grupo Editorial Universitario

Kandinsky (1996). *De lo espiritual en el arte*. Paidós,



CAPÍTULO 5.

Experiencias e investigaciones en torno a la
Pedagogía de las Artes.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA



Lo terrorífico en el arte: exploraciones transdisciplinares entre el arte, la química y las emociones

Juan Mariano de Loera Pérez

Maestro en Arte por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, egresado de la licenciatura en Gestión Cultural por parte de la misma institución. Ha dedicado su labor profesional a la Curaduría Independiente, el trabajo con artistas aguascalentenses y a la docencia de la interpretación artística y literaria. Su trabajo como docente, cuenta con 3 años de experiencia, donde ha logrado impartir capacitaciones sobre curaduría y creación de exposiciones en el Instituto Nacional de Artes en La Paz, Bolivia y ser el profesor mejor calificado con 2 o más materias en la Preparatoria del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Actualmente, se desempeña como productor y curador en el Colectivo de Arte Contemporáneo "La Carnicería" y como Docente de Cátedra en PrepaTEC Aguascalientes de las materias Pensamiento Filosófico e Interpretación Artística y Literaria.

Nelly Angélica de Loera Pérez

Licenciada en Comunicación Organizacional por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, profesora elemental de danzas árabes por la Confederación Interamericana de la Danza. Becaria Conacyt del 2018 al 2020. Ha ejercido la docencia de las artes – danza y literatura- por 15 años. Docente de Secundaria, Educación media superior y Superior de instituciones como Comunidad Educativa Entorno, Colegio Lincoln, Instituto de Educación de Aguascalientes – en Telesecundarias- y la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Actualmente, profesor de humanidades del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en el Campus Aguascalientes. La línea de investigación es sobre la educación artística y su transversalidad. Áreas de especialidad: competencias extendidas, transversalidad educativa, educación artística, arte - educación y semiótica.

Resumen

Para la educación media superior y su desarrollo de competencias, se busca que los jóvenes agrupen diferentes áreas de conocimiento y lo apliquen en su vida diaria. Por ello, a partir de un trabajo colegiado entre los profesores de tercer semestre de diferentes materias, se estableció un proyecto que atravesó el currículo, buscando aplicar el concepto de “la propuesta triangular” que la autora Ana Mae Barbosa (2009) puso en práctica en Brasil. Este trabajo transversal, llevado a cabo en PrepaTec Aguascalientes, unió a las materias de Literatura, Química y Tutoría para analizar lo terrorífico dentro de la narrativa, derivando en una propuesta didáctica que permite a los alumnos explorar las posibilidades de la literatura y su relación con las artes y las ciencias, enfocado en esta ocasión a la expresión de las emociones a través del lenguaje artístico.

Palabras clave: transdisciplinar, arte -educación, transversalidad en el arte, química y arte.

Introducción

Cuando se piensa en la enseñanza de las artes, comúnmente asiste a nosotros la enseñanza de una técnica que, con la praxis, se va perfeccionando hasta dominarse para producir discursos a través de lenguaje artístico. ¿Pero acaso es esto lo único que implica el aprendizaje del arte? Si se reflexiona con mayor detenimiento, la enseñanza de las artes históricamente ha estado vinculada a las distintas áreas del conocimiento humano. Las artes tocan un número importante de disciplinas que transitan desde las ciencias hasta las humanidades.

El pensamiento científico, al contrario, de lo que socialmente se piensa, es un estadio natural del ser humano. Nuestra condición falibilista y el estado perpetuo de aprendizaje al que

nos sometemos, nos hace pensar que la ciencia no es la aplicación de un método para acercarse a la verdad, sino que es una forma de ajustar nuestra realidad a la eficiencia posible en virtud de obtener un bien, ya sea colectivo o individual, que nos haga más transitable nuestra experiencia de vida.

Como un ejemplo práctico de este hecho, se puede pensar en lo que escribió Fayerabend (1996) en su texto adiós a la razón donde establece el uso de un experimento científico para la composición de la imagen. En dicho texto, que a su vez lo retoma de la biografía de Brunelleschi, el pensador austriaco nos hace la reflexión de cómo la ciencia carece de un método que la establezca como un conocimiento superior. El anarquismo epistemológico de Fayerabend abre la puerta a una discusión sin precedentes en la historia del conocimiento: derrocar el despotismo ilustrado.

Así pues, después de cuestionar el método y el concepto de “verdad” que produce la ciencia, Fayerabend hace posible un conocimiento científico basado en la creatividad, en la posibilidad del error o quizás, en otros términos, en la experimentación y el ajuste de la idea a la realidad para el bien colectivo.

Esta apertura de la experimentación y la vista de la ciencia como un agregado más en el vasto conocimiento humano, hace posible plantearnos una enseñanza del arte desde las multiplicidades que le ocupan. Su naturaleza que implica el goce estético, la producción, la creación de significados y significantes, el autoconocimiento y la aplicación de las ciencias para realizar los materiales que dan lugar a la obra de arte, sumados a la dimensión ética que los envuelve, permiten una solidez fundamental que dan lugar a la situación didáctica que se presenta en esta investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, y siguiendo la propuesta del Tecnológico de Monterrey de mantener al ser humano en el centro del conocimiento y responsable de este, se plantea una situación didáctica basada en competencias disciplinares que apoyan al alumno desde utilizar conocimientos científicos y tecnológicos para explicar fenómenos y procesos naturales hasta establecer estrategias de autoconocimiento y regulación emocional que le permitan diseñar y construir al alumnx¹ un proyecto de vida ético acorde a sus fortalezas. Inmerso en este transitar, se encuentra el arte y su apreciación.

Visitar espacios comunes entre las competencias a desarrollar, la producción del arte y el fomentar espacios para el florecimiento humano, llevó a que esta propuesta se tornara transversal, ya que se aborda desde la literatura, la química, la inteligencia emocional y las artes visuales; pensando en que el punto en común de todos estos conocimientos es el ser humano.

Así y tomando como base el programa de estudios de los alumnxs de PrepaTEC, en su segundo año abordan los temas correspondientes a las artes producidas en el siglo XVIII y XIX; pensando en esto, se propuso la actividad con el tema de “Lo terrorífico en el arte” con el objetivo de abordar la temática que detonaba algunas de las manifestaciones artísticas del periodo romántico en la historia del arte, las mezclas heterogéneas dentro de la materia de química y los elementos del proyecto RULER auspiciado por la Universidad de Yale como parte de la materia de Tutoría que apoya en el desarrollo emocional a lxs estudiantes.

Partiendo de las propuestas de Ana Mae Barbosa y Camnitzer en la enseñanza de las artes, se dirige una propuesta que ha resultado en suma interesante. La producción de piezas

¹ Nota del comité editorial: Se conserva la redacción original del capítulo recibido

pictóricas que reflejan una exploración estética del terror cotidiano del sujeto. Una discusión que permite explorar desde la sensación uno de los intereses más antiguos de la humanidad, el miedo.

Desarrollo

Desde las pedagogías Freireanas, Ana Mae Barbosa (2009), pedagoga brasileña, despliega una estrategia que denomina Arte – educación, en la cual basa su propuesta triangular que es una experiencia educativa orquestada por el mismo Freire en el tiempo que fue ministro de Educación. Ana Mae, recolecta las primeras experiencias en su texto *Tópicos Utópicos* y ajusta su mediación educativa para renovarla y sustentarla en tres referentes claves: las escuelas al aire libre mexicanas, los Critical Studies ingleses y el movimiento de apreciación estética ligado al DBAE (Discipline Based Art Education) americano. De estas rescata tres situaciones alrededor del hecho artístico que formulan una metodología para la enseñanza del arte, un contexto propuesto para explorar, un lenguaje artístico de soporte y una apreciación crítica de la obra. Desde este ajuste a la didáctica de Barbosa, se desplegó la temática para esta investigación. Esta propuesta va más allá de lo que aparentemente conjunta una serie de acciones bien organizadas para hacer a lxs estudiantes explorar el arte, también permite, como lo decía Vigotsky (Carrera & Mazzarella, 2001), acercar en un contexto a una zona de desarrollo próximo del alumnx permite un anclaje lo suficientemente fuerte para que se atreva a explorar el arte. Además, la autora favorece la importante función de la lectura, pieza clave en el desarrollo de esta intervención didáctica de la cual afirma:

La asimilación y apropiación en la relación lector-objeto (reader-response) son los procesos fundamentales que se imponen (...) de ahí el énfasis en la lectura: lectura de palabras, gestos, acciones, imágenes, necesidades, deseos, expectativas, en fin, lecturas de nosotros mismos y del mundo en el que vivimos. (Barbosa, 2009, p. 6)

Ante estas afirmaciones que se desarrollan a lo largo del texto de la autora, la contextualización toma un papel relevante cuando se trata de aplicar esta propuesta. Pensar en qué contextos cercanos había para lxs alumnxs lleva a cambiar el orden de las ideas. Camnitzer, pintor uruguayo dedicado a la enseñanza de las artes en Nueva York, establece en su artículo La enseñanza del arte como fraude que la experiencia estética a la que se presentan los estudiantes del arte comprende dos grandes errores: El primer error es la confusión de la creación con la práctica de las artesanías que le dan cuerpo. El otro error es la promesa, por implicancia, que un diploma en arte conducirá a la posterior supervivencia económica (Camnitzer en Uhía, 2009), esto es importante, no porque a los docentes les interese desarrollar artistas, sino porque detona las preguntas más retadoras para esta implementación: ¿cómo acercar a su espacio común el arte? ¿Cómo acercar a alumnos que aparentemente viven lejanos a la experiencia estética a una exploración? En definitiva, no interesa que los alumnos tengan un diploma sobre arte, interesa qué más pueden aprender a través del arte. Ante esto, el mismo autor comparte que precisamente la enseñanza del arte comprende en alterar a los alumnos a una disonancia, elige también la palabra subversión, y ambas parecen adecuadas al estadio en el que se encuentran lxs alumnxs. Esta disonancia, comenta el autor:

El único argumento que hoy se puede hacer a favor de un arte que tenga su propio espacio como disciplina es el hecho que el arte puede ser utilizado como un territorio de libertad, un lugar en el cual se puede ejercer la omnipotencia sin el peligro de ocasionar daños irreparables. (p. 2)

Esta transgresión y espacio de “ilegalidad” con el que señala al arte, ajusta perfecto con la propuesta metodológica central. Las exploraciones que se planearon fueron bajo la mirada de brindar esos espacios de libertad, y que en estos sintieran completa confianza de experimentar

qué en su condición de no-artistas podían lograr, se les pidió pasar del ¿qué cosa es...? al ¿qué pasaría si...? donde esta última permite más procesos de creatividad que el primero. Cabe también señalar que la tarea de la apreciación artística no fue analizarla. El verdadero reto para el alumno consistió en no resolver preguntas obvias sobre la obra -quién la hizo, por qué la hizo, qué lo inspiró- la apreciación puso en conjunto considerar un juego donde ellxs encontraran pertenencia. No se trató del autor, eran lxs estudiantes quiénes establecían las reglas de su apreciación y señalaban sus similitudes con la obra. Este proceso fue el más rico de todos porque al animarles a habitar ese espacio de libertad y dotarlos de la obra sin restricciones, pudieron hablar abiertamente de aquello que les parecía, la pudieron apreciar desde su contexto, sus vivencias y su historia.

Para dar soporte a la exploración artística y el contexto, se buscó la transdisciplinariedad. Esta solución era la más lógica debido a la manera exponencial en la que las libertades otorgadas exigían soluciones algo concretas. Al final se tenía una experiencia didáctica que dirigir y requería que existieran posibilidades para explorar el arte y su contexto. Fue cuando la sociedad del conocimiento hace su aparición. Este paradigma era definido en el 2003 por América Castañeda, Elisa Lugo y Cony Saenger en su ponencia del XI Congreso de Investigación Educativa como una reorientación a las actividades humanas y los cambios que todos los participantes del proceso educativo debían de establecer en su currículo, prácticas y estrategias. Ciertamente, desde los años noventa -tal vez más atrás- el ser humano se dio cuenta que no estaba solo en el mundo. La misma idea de conocimiento ya no es donde matemáticas y español son dos materias que se enseñan a la par, pero no se juntan entre sí. A este cambio de paradigma, basado en la sociedad del conocimiento, se le llama transversalidad, que es, dicho sea de paso, uno de los tantos cambios que ha sufrido el sistema educativo actual. El mismo Morin

(Castañeda et al., 2003) afirmaba que resultaba fundamental instituir un modo de pensamiento que permitiera distinguir y unir los presupuestos de los diferentes saberes y las posibilidades de comunicación entre ellos favoreciendo en los procesos de formación la aptitud natural del individuo de contextualizar e integrar los saberes que le permitan encarar el contexto actual.

Para organizar mejor el concepto, las autoras presentaban dos dimensiones en las cuales acercarse más al término de transversalidad, la primera como una aptitud del sujeto para organizar sus saberes y dar solución a las problemáticas de su contexto, y la segunda, que es la que se retoma en esta investigación, la migración de conceptos, esquemas cognitivos, problemas y objetos que van de una disciplina a otra. En este sentido los proyectos, actividades y objetos que resulten pueden denominarse transdisciplinares (Castañeda et al., 2003). Desde esta visión, se encontraron espacios comunes con las materias que estuvieran en el mismo grado académico y, además, sirvieran de soporte para lxs estudiantes y su proceso en la triangulación didáctica. Así pues, las materias de química y tutoría fueron las más adecuadas, primero por la cercanía de contenidos y competencias para lograr, y segundo por lo que aportaban al proyecto.

Química, por ejemplo, tenía que ver las mezclas homogéneas. Revisando los contenidos de ambas materias se localizó que, las artes visuales podrían generar lo que Jauss (2018) comentaba como una catarsis, así se decidió que, en laboratorio, con un análisis de pigmentos y aceites, lxs alumnxs realizarían sus propios óleos. Mientras tanto, en tutoría debían hablar del autoconocimiento. El programa RULER está basado en la inteligencia emocional y sus cuatro pilares, donde uno de ellos es encontrar sus fortalezas y áreas de oportunidad. Hablar de miedo era algo que encajaba perfectamente en las temáticas de clases. Es así que, apoyando el contexto cercano en la materia de tutoría y la elaboración de materiales en la materia de química para

resolver la exploración artística, se logró una orquestación transdisciplinar que partió, precisamente desde el arte.

Figura 1. Propuesta triangular transdisciplinar mapeada



Después de este mapa, se detonaron una serie de reflexiones que tradujeran la didáctica de la educación artística en una aplicación de la filosofía del arte, observando así al arte como potenciador de experiencias de aprendizaje que pronto, cambiaron algunos paradigmas de la enseñanza.

De lo terrorífico en el arte

La enseñanza de la historia del arte dentro de la currícula de prepaTEC, se enfoca en el desarrollo de las competencias de comunicación efectiva y la competencia artística. Por tanto, su enseñanza permite el modelo del materialismo histórico como una forma de abordar el fenómeno de los sucesos que producen historia, y con estos, el fenómeno del arte; mismo que se produce como consecuencia de los cambios que se detonan por los factores económicos y las clases sociales dominantes.

Así pues, las reflexiones vistas en clase sobre el romanticismo abordan la constitución del estado burgués, sus instituciones, estructuras y superestructuras que desembocan en los signos, significados y significantes que construyen el aparato cultural de una sociedad. Dentro de los

temas, se incluyen los conceptos de ciudad moderna, el boulevard y el escaparate, la bohème y con ella, la exploración de lo monstruoso como un signo de resistencia, pero también como exploración de lo humano.

Al pensar en el monstruo dentro de la literatura de la novela gótica, se abordan escritores como Stoker, Shelly, Lautrémont y Le Fanu. La constitución del monstruo, su perversión, su representación carnal de la lujuria, la fealdad, la inmoralidad, pero también, su condición humana como la búsqueda del amor, de la justicia y del placer; los dotan de condiciones propias del ser, como un reflejo inevitable de lo que nos hace ser humanos.

Esta exploración de las sensaciones que se alejan del buen gusto burgués se vuelven entonces detonadores naturales sobre el cuestionamiento del gusto contemporáneo, que aluden naturalmente a la conciencia de clase de lxs alumnxs y promueven su reflexión.

Así nace la idea de lo monstruoso en el arte, como una exploración de otro estadio estético, tal como escribe Sánchez (2007) en su texto *Invitación a la estética*. Que si bien, hay que decirlo, no es una propuesta, sino un análisis, el texto resulta imprescindible para comprender la estética, su relación con la moral y la necesidad de romper la idea de la *Kalokagathia* griega, o la relación moral – estética de lo bello = bueno.

Esta ruptura fundamental, permite la exploración de lo feo como otra condición humana, o quizás en palabras más acertadas, en la exploración de la condición humana a través de lo feo. No para asumir su maldad, sino para encontrar en la fealdad aquello que también nos constituye.

Para analizar dicho estadio, se eligió la obra de Hebert West, reanimador, del autor americano H.P. Lovecraft, misma que en su narrativa se propone desde otra visión a la analizada en el periodo romántico. Así, abordamos lo monstruoso desde otra perspectiva, en la narración

no existe un ser amorfo o sobre natural, lo monstruoso no reside entonces en el cuerpo, sino en la práctica amoral de la ciencia para ir a contra natura, misma que busca romper con la realidad de la muerte, en un proceso donde la ciencia se sirve a sí misma para transgredir la esfera de lo real y lo apabullante de su condición.

Dicha lectura, que resulta como una temática antes que, como un consumo de recursos artísticos propios de la época, permite analizar y espectralar la temática desde dos abordajes diferentes e introduce, en suma, el término del terror.

Cuando hablamos de terror, sin duda tenemos en mente el texto de Lovecraft (2017) El terror en la literatura, donde establece al terror como el miedo a lo desconocido, mismo que afirma:

Dado a que recordamos el dolor y la amenaza de la muerte más vívidamente que el placer, y puesto que nuestros sentimientos hacia los aspectos beneficiosos de lo desconocido han sido desde el principio acaparados y formalizados por los rituales religiosos convencionales, ha recaído en el terreno del lado más oscuro y maléfico del misterio cósmico figurar prominentemente en nuestro folclor sobrenatural popular.

También, esa tendencia es naturalmente realzada por el hecho de que la incertidumbre y el peligro siempre han estado muy estrechamente asociados; convirtiendo así cualquier clase de mundo de lo desconocido en un mundo de peligro y malignas posibilidades. Cuando a esta sensación de miedo y mal se le suma de forma superlativa la inevitable fascinación del asombro y la curiosidad, nace un cuerpo compuesto de intensa emoción e imaginativa provocación cuya vitalidad debe necesariamente persistir tanto como la propia raza humana (Lovecraft, 2017, p. 22).

Así pues, la lectura dual del miedo que propone Lovecraft, es decir, el atractivo misterioso, pero a su vez, la naturaleza indómita que nos atemoriza al acercarnos a lo desconocido produce parajes que despiertan en nosotros las pulsiones primarias que vertidas sobre el arte producen una reflexión, tal como lo propusiera Freud en su teoría psicoanalítica con respecto al arte, misma que Torres analiza en su texto *Arte y psicoanálisis*. Motivos de la creación artística en la que afirma que:

Los motivos psíquicos que mueven al artista a crear su obra son sus pulsiones insatisfechas, que se presentan como deseos incumplidos (...) Estas insatisfacciones son consecuencia de las exigencias de la cultura y llevan a que los seres humanos nos refugiamos en el mundo de la fantasía. La creación artística es un modo de regreso, una manera de volver esas fantasías a la realidad, aunque sea una realidad con diverso estatuto que la compartida, de la que provienen las exigencias. (2007, p. 277)

Ahí, en la vuelta a la fantasía y la manifestación del inconsciente, se logra la reflexión que permite comprenderse a sí mismo, tocando la competencia de autoconocimiento. El deseo insatisfecho, se piensa en términos de la exploración y experimentación del miedo moderno, de la ansiedad por el futuro, la resolución del yo, o quizás la represión de pulsiones; elementos que se manifiestan en lo desconocido para el adolescente, que derivan en la insatisfacción de la identidad y que, a través del arte, logran su reconocimiento en la composición de la imagen que se produce.

Este proceso busca establecer entonces un discurso sobre el yo, analizando el inconsciente del individuo en una figura monstruosa. El individuo detrás de la máscara, de la persona, que me resulta desconocido, pero también soy. Logrando la necesidad de desarrollar la

competencia de comunicación efectiva y la competencia artística, en un juego fundamental donde el arte sirve como soporte para el autoconocimiento.

La experiencia estética

La base de este ejercicio lo domina la experiencia estética tal y como lo reflexiona Jauss y su planteamiento de la reconceptualización de la poiesis, aisthesis y catarsis. Así, eliminamos de la función lógica del arte el residuo romántico de la expresión del sentimiento puro, para encontrar en la estética una facultad de lenguaje propia del individuo, manifestada a través de la sensación con soporte en la pieza artística.

Jauss encuentra entonces que la experiencia estética se da en dos momentos fundamentales: primaria y secundaria, siendo la aisthesis la primera y la catarsis la segunda. En ese orden, la experiencia estética resulta pues en un proceso de autoexploración y el ejercicio del discurso a través del goce estético. Desarrolla entonces una reivindicación del arte en su función social y comunicativa. Establece un lazo entre la estética y la ética.

Ante esto, resulta importante hacer una aclaración, la propuesta de Jauss no implica una vuelta a la *Kalokagathia*, sino por el contrario, se concentra en la dimensión ética de la construcción del individuo para su participación en lo colectivo. No desde los aspectos de la bondad o la maldad, pero sí mucho más cercano al goce estético como un modificador de la praxis en un complejo tramado de los múltiples aspectos que componen al individuo.

Dicho de otra forma, Jauss no encuentra en el arte y su práctica otra cosa que no sea el goce estético, una obra que comunica y que se aleja de la teoría, fundamento de la estética moderna propuesta por la escuela de Frankfurt, misma que afirma que el poder de emancipación reside en la potencia y el afecto de la reflexión intelectual del arte.

Este proceso resulta de las experiencias primaria y secundaria, mencionadas anteriormente. En un primer momento, el arte se propone como el goce estético de la obra, la contemplación y apreciación de la pieza que comunica una sensación a nivel estético (aisthesis). Luego, en consecuencia, esta experiencia estética primaria da lugar a una secundaria que implica la interpretación de la pieza. Aquí es donde señala Jauss que el arte produce normas, con lo que esto implica que hay una ruptura de la norma establecida para abrir lugar a las nuevas formas después de la experiencia, este proceso lo reconoce como catarsis. Dicha función de la estética transforma la praxis del individuo en la sociedad, resultando así una creación de significados que reordenan la realidad y así como menciona Otero (2011) “En este doble sentido debemos entender la expresión de Jauss, arte docente” (p. 67).

Este concepto de arte docente que propone Jauss, y sus implicaciones que resultan como el arte creador de significados y normas, son los que se intentan explorar en la situación didáctica de lo terrorífico en el arte, su ejercicio parte precisamente de la explicación de la norma establecida (la composición del estado burgués) que da pie a las democracias modernas e imposición del gusto o concepto de la belleza. Se piensa entonces que la fealdad, su exploración y su goce detonan nuevas formas de praxis en el mundo, abriendo la oportunidad de obtener un autoconocimiento y desarrollo de competencias efectivo.

Llevar la reivindicación de la experiencia estética en el aula, abre posibilidades infinitas de promover una enseñanza artística que supere el nivel técnico, su ejercicio y sobre todo los efectos de la estética moderna como un arte que produce discursos y se lanza a una realidad compartida. Se comprende al arte entonces, con una función social que promueve seres humanos no sólo más inteligentes emocionalmente, sino, en seres responsables de sí y de sus prácticas en sociedad. Transformando los paradigmas morales impuestos culturalmente en ellos.

Conclusiones

El trabajo realizado en esta situación didáctica presentó retos de suma importancia para los docentes involucrados. En un primer momento, con los profesorxs que integraron la academia de Comunicación y Arte. Estos retos implicaron la misma transdisciplinariedad del conocimiento didáctico y la filosofía del arte. Mismos que se integraron para realizar la aplicación de los recursos contextualizados dentro del aula para lxs alumnxs de prepaTEC.

Posteriormente, se dotó de herramientas a los mismos estudiantxs desde el programa RULER y la clase de Materia y el entorno. Dichas herramientas, que son entrelazadas por la transversalidad, se promovían desde la necesidad del conocimiento y el desarrollo de las competencias de autoconocimiento y la competencia científica. Dentro de estas, lxs alumnxs encontraron un ¿qué puedo decir? Y el material para decirlo. Que, en efectos prácticos de la situación didáctica, derivó en el uso del Medidor Emocional y la creación de sus óleos que determinarían el Charter que propone el programa RULER.

La propuesta temática de lo monstruoso abrió entonces el espacio en común en el que lxs individuos buscaron a través de la producción artística, la creatividad, el goce estético y la interpretación; una nueva manera de transformar su praxis en el entorno inmediato, en su norma cotidiana.

Los resultados los consideramos positivos, la posibilidad del contexto post-pandémico arrojó reflexiones sobre la ansiedad, la soledad, la depresión y otros temas de la salud mental y emocional de la comunidad escolar. Otros, en cambio, optaron por el juego ficcional del monstruo, representando temores primordiales como la hidrofobia, la locura, el amor o el miedo a la oscuridad.

Aunque esta situación didáctica se ha extendido hasta la materia de cuarto semestre de Interpretación artística y literaria, su naturaleza práctica tuvo mayor concentración durante el tercer semestre. El final de la aplicación deriva entonces en la muestra y exposición de las piezas realizadas, socializando la obra y, de alguna manera, reiniciando el proceso de la experiencia estética propuesto en un principio.

Claro está que esta propuesta no implica una limitación de la enseñanza del arte dentro de la educación media superior, su naturaleza de proposición es la apertura a la discusión académica sobre la condición rizomática del arte y las posibilidades de enseñanza.

La propuesta, busca detonar al arte como un productor de conocimiento en distintas áreas del espectro humano, su transversalidad radica desde la planeación hasta la aplicación de situaciones didácticas que renueven, discutan y reivindiquen al arte, liberándolo de su concepción como un hecho puro de apreciación para los no-artistas y un desarrollo técnico para los profesionales del arte. Radica en la confianza de que el arte es parte de la naturaleza del ser y como tal, puede ser utilizado para el desarrollo de múltiples competencias que promuevan el conocimiento, el autoconocimiento y la socialización.

Referencias

Barbosa, A. (2009). Propuesta triangular en Jiménez, L.; Aguirre, I.; Pimientel, L. (2010). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos

Camitnzer, L. (2007). La enseñanza del arte como fraude, conferencia II en CUADERNOS GRISES # 4: *EDUCAR ARTE / ENSEÑAR ARTE*. Departamento de Arte, Uniandes.

Castañeda, A; Lugo, E., & Saenger, C. (2003). Transversalidad como alternativa de innovación curricular en universidades públicas estatales. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/1867.pdf

Carrera, Beatriz, & Mazzarella, Clemen (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13),41-44. [Fecha de Consulta 23 de Enero de 2022]. ISSN: 1316-4910.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

Jauss, H. R. (2018). *Aesthetic experiences and literary hermeneutics*. University of Minnesota Press

Feyerabend, P. (1996). *Adiós a la razón* Editorial Tecnos

Lovecraft, H. P. (2017). *El terror en la literatura*. Austral.

Torres, M. (2007). *Arte y psicoanálisis. Motivos de la creación artística*. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Sánchez, A. (2007). *Invitación a la estética*. Debolsillo

Otero, L. (2011). *Repensar las artes: culturas, educación y cruce de itinerarios*.

María, E., & Aguirre, L. (Coord). UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Bonilla Artigas Editores

Desarrollo de habilidades cognitivas superiores a través del proyecto intervención en artes¹

Rubén Oswaldo Montejo Ramírez

Maestro en Psicología y Orientación Educativa,
Docente de artes de nivel básico (primaria y secundaria) de la
SEGEY. oswaldomontejo79@gmail.com

Resumen

La presente investigación busca comprobar cómo influye el programa de intervención a través de la enseñanza de las artes para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en niños de sexto grado. El estudio se realizó con 22 estudiantes del sexto grado de la zona 15 del sector 02 de Mérida. Se utilizó un enfoque cuantitativo y tipo de estudio descriptivo, con diseño preexperimental con preprueba y posprueba con un solo grupo. La batería de instrumento de escala tipo Likert fue diseñada para medir las habilidades cognitivas superiores en tres indicadores: Resolución de problemas, pensamiento creativo y crítico. Esto fue aplicado antes y después del proyecto de intervención cognitiva en artes. Los resultados fueron significativos y favorables para la investigación, se obtuvo un incremento porcentual en todos los componentes (Resolución de problemas, pensamiento creativo y crítico). Los resultados obtenidos fueron relevantes en cada uno de los componentes debido a que hubo un incremento en sus porcentajes. Por medio de la t Student Pareada se aprobó con un 95% de fiabilidad la hipótesis planteada. La investigación además de demostrar que el arte puede influir en el desarrollo de habilidades

¹ Investigación se realizó de enero a junio de 2015, no obtuvo ningún financiamiento

cognitivas superiores a través de la implementación del proyecto de intervención, planteando actividades artísticas que tengan además del desarrollo de las habilidades artísticas influir en el desarrollo del pensamiento.

Palabras clave: Enseñanza, Artes, Habilidades cognitivas, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Resolución de problemas, proyecto de intervención.

Introducción

Las necesidades en la actualidad en la educación son muchas, crear conciencia hacia acciones que favorezcan el buen desenvolvimiento del ser humano es aún mayor, debido a que los desafíos de los tiempos modernos, demandan al hombre actual más conocimiento, así como el desarrollo de habilidades que permitan llevar a cabo el hecho de pensar bien, de acuerdo con Zoller (1991), Nickerson (1994) y Allen (2001) citados por Beltran y Torres (2009), esto implicaría desarrollar e incrementar las habilidades cognitivas superiores en los seres humanos para poder actuar con juicio crítico, que permitan llevar a cabo este hecho elemental que es el pensar bien.

El desarrollo de las habilidades cognitivas es responsabilidad de cada una de las asignaturas del currículo educativo, demostrar cómo en la asignatura de Artes se puede lograr favorecer dicho desarrollo es de lo que se ocupó esta investigación, la experimentación de una propuesta por la que se confirmen los postulados de ese corpus de conocimiento, que sea dicho de paso, ha sido poco explorado en el área educativa.

Pensar bien no es una tarea fácil, pero es aún más complicado el hecho de enseñar a pensar, el desarrollar habilidades cognitivas superiores en los estudiantes, no debe ser opuesto al de enseñar el contenido convencional, sino como un complemento de este, es importante

desarrollar una gama amplia de posibilidades de pensamiento, para tomar decisiones asertivas, con estrategias y acciones de la competencia intelectual.

Padilla (2001) docente e investigador de didáctica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde se desarrolla en el área de la didáctica en expresión artística, plantea el cómo entender la Educación por el Arte en el contexto del sistema educativo a través de la problemática de la didáctica a partir de sus orientaciones pedagógicas y cuál sería la metodología coherente con este estilo educativo.

A partir de esta convicción se plantea profundizar en el estudio del ¿Cómo se debe enfrentar la acción educativa en las aulas? Al establecer las bases para procurar una renovación en las prácticas pedagógicas.

Subsiguientemente se podría preguntar ¿Qué tanto pueden las artes desarrollar habilidades cognitivas? ¿Qué camino es el que se debe tomar en cuenta para lograrlo? ¿Qué procesos didácticos deben tomarse en cuenta? ¿Cómo clasificar las habilidades artísticas para desarrollar habilidades cognitivas? ¿Qué método sería el indicado con grupos heterogéneos, contextos y necesidades diferentes? ¿Cómo las artes serían ese camino para fortalecer las habilidades cognitivas superiores en los estudiantes?

¿Cómo influye el programa de intervención a través de la enseñanza de las artes para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en niños de sexto grado de la escuela primaria Miguel Ángel Ferrera Basto de la zona 015 sector 02 de Mérida Yucatán en el ciclo escolar 2014 - 2015?

Hipótesis

- H1. El programa de intervención a través de la enseñanza de las artes propicia un desarrollo significativo de habilidades cognitivas superiores en estudiantes de educación primaria.

La preocupación acerca del desarrollo de habilidades cognitivas en el pensamiento de los estudiantes ha aumentado entre los educadores, en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en el trabajo cotidiano en el aula, es evidente que los estudiantes no demuestran o no desarrollan totalmente sus habilidades cognitivas y por esto sus procesos de aprendizaje y de soluciones a problemas se han visto afectados (Beltrán & Torres, 2009).

Si bien la asignatura de Educación Artística se encuentra con muchas limitantes internas y externas, una de las primordiales es el docente, siendo el que tiene en sus manos el poder de facilitar con su enseñanza no únicamente conocimientos del arte que dentro de una categorización cognitiva se encontraría en un nivel básico, sin desarrollar los niveles superiores del pensamiento para analizar, sintetizar, criticar o pensar creativamente para resolver un problema dentro y fuera de la temática.

Padilla en el 2001 menciona, que una experiencia artística se sustenta en un sujeto activo, que interactúa con el medio siendo capaz de percibir criticar y valorar una realidad percibida en un producto concreto, por lo que la falta de referentes que le permitan al docente razonar sobre el proceso enseñanza - aprendizaje que realiza, por las concepciones personales que posee y las pocas pistas que se le proporcionan en el programa de estudios, limitan su enseñanza a contenidos en las disciplinas aplicadas sin transformarlos a contenidos que fortalezcan habilidades del pensamiento.

Con lo anterior se puede contribuir al fortalecimiento de las habilidades cognitivas en los niños, los cuales serán los beneficiados a futuro, desde una nueva perspectiva de enseñanza en las artes en la escuela primaria a través de un programa de intervención cognitiva para ser personas desarrolladas plenamente.

Por otro lado, los docentes deberán ser más conscientes de sus estrategias y formas de enseñanza; debido que el desarrollar habilidades cognitivas es una tarea difícil, por lo que éste deberá prepararse, para desarrollar una clase enfocada no únicamente a realizar actividades de juego descanso, más bien fortalecer el intelecto de sus educandos, de esta manera poder mejorar su práctica docente.

Método

El tipo de investigación es descriptivo, ya que busca detallar los resultados del proceso de la aplicación del programa de intervención en la enseñanza de las artes, así como también medir sus alcances al recolectar la información obtenida.

Se diseñó e implementó un programa de intervención en las artes para describir y comprobar el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en niños de sexto grado.

Se creó una batería de instrumentos para medir las habilidades cognitivas superiores vinculadas con las artes: Música, Teatro, Artes Visuales, Expresión corporal y Danza, con tres indicadores: Resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo. El instrumento es escala tipo Likert, constó de 62 ítems con tres momentos de aplicación.

El primer momento consta de 22 ítems de pensamiento creativo, estas se encargaron de medir el nivel de pensamiento creativo, donde queda explícito su capacidad de pensamiento crítico y de resolución de problemas en la toma de decisiones para la elección de una respuesta.

El segundo momento consta de 26 reactivos que miden el pensamiento crítico y la resolución de problemas, quedando explícito su pensamiento creativo al sustentar sus respuestas.

El tercer momento consta de dos sesiones prácticas en la que se busca la implementación de las habilidades cognitivas superiores al realizar actividades artísticas.

Resultados

Los resultados se realizaron bajo cuatro perspectivas, la primera correspondió al análisis de la preprueba, seguidamente a ésta se realizó el análisis del tratamiento experimental, posterior el análisis correspondiente a la posprueba y por último el análisis de comprobación de la hipótesis.

La Tabla 1 nos presenta a grandes rasgos la dirección que tiene cada componente; como se puede observar el mayor puntaje se encuentra en el componente pensamiento creativo debido a las características de esa sección del instrumento en donde se exploran conductas y rasgos de una personalidad creadora (Garaigordobil, 2004), por lo que se cuentan con opciones de respuesta, a diferencia de los otros componentes, el crítico y la resolución de problemas, donde se obtuvieron puntajes más bajos 21 y 13 respectivamente, por las características mismas del instrumento en donde las habilidades cognitivas se miden con mayor énfasis.

Tabla 1 Puntuaciones máximas y mínimas preprueba.

	Pensamiento creativo	Pensamiento crítico	Resolución de problemas
Puntaje mínimo	79	21	13
Puntaje máximo	132	45	21

Nota: Datos tomados de la matriz de la preprueba.

Una vez terminada la aplicación del proyecto de intervención cognitiva en artes, se procedió a la aplicación del instrumento para realizar la interpretación de los resultados; partiendo de la presentación de los puntajes mínimos y máximos por componente cognitivo.

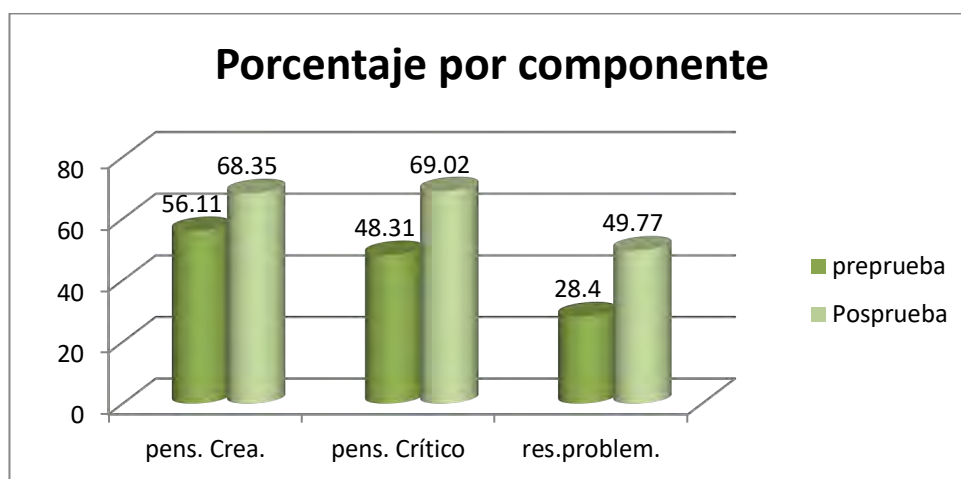
Tabla 2 Puntuaciones máximas y mínimas posprueba.

	Pensamiento creativo	Pensamiento crítico	Resolución de problemas
Puntaje mínimo	100	35	27
Puntaje máximo	147	57	37

Nota: Datos obtenidos de la matriz de la posprueba.

Como se puede observar claramente en la Figura 1 existe una diferencia entre la preprueba y la posprueba después de la aplicación del proyecto de intervención cognitiva en artes; se constata que en el componente pensamiento creativo tenemos un avance de 12.24 en porcentaje de diferencia entre la pre y posprueba. En el componente pensamiento creativo se obtuvo una diferencia de 25.71 y en el componente resolución de problemas 21.37 si bien se demuestra cada componente tuvo un avance.

Figura 1. Porcentajes finales por componente



El arte es idóneo para fortalecer y acrecentar habilidades del pensamiento, debido que a través de éste se puede ser capaz de percibir, evaluar y criticar una realidad; de acuerdo con Padilla (2001) el verdadero problema es cómo se plantea la didáctica, a partir de su orientación pedagógica y cuál sería la metodología más coherente con este estilo educativo.

Romper paradigmas de la asignatura en la que únicamente se toma como actividades sin sentido, ni intencionalidad o actividad por actividad tornándose como juego descanso (Padilla, 2001) y no como una aportación más al desarrollo de habilidades cognitivas, destrezas motrices, momentos de catarsis, capacidad de asombro y gratitud, fue una de las grandes limitantes que se vivenciaron durante el proceso debido a que los mismos alumnos comentaban, por que hacemos esto si no es clase de matemáticas o Educación Física.

Se concluye afirmando que a través del arte se pueden favorecer, desarrollar y potencializar las habilidades cognitivas superiores, siempre y cuando el profesor este en primera instancia dispuesto realizar cambios de paradigmas en su práctica educativa, que no se preocupe únicamente en transmitir conocimientos artísticos; sino que a través del arte desarrolle, significativamente habilidades del pensamiento del orden superior.

Si bien, se puede decir que la influencia en los estudiantes fue benéfica, se pudo observar que la gran mayoría se encuentra aún en los niveles cognitivos básicos, por lo que es necesario, contribuir y fortalecer esas habilidades básicas, para poder desarrollar las habilidades cognitivas superiores.

Es importante que docentes y directivos en conjunto busquen los medios y las estrategias para guiar a sus alumnos a mejorar en las habilidades cognitivas, ya que estas, serán las que ayuden y mejoren el desempeño académico, personal y social de cada educando.

Referencias

Beltrán, M., & Torres, N. (2009), Caracterización de habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES, *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* 11.

Garigoidobil, M. (2003). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. Centro de investigación y documentación educativa.

Padilla, A. (2001). *El pensamiento didáctico en la educación artística: reto en la formación de profesores*. Facultad de Educación.

El fandango como estrategia educativa para favorecer la Cultura de la Paz en niños, niñas y adolescentes de la Estancia, Colima¹

Cerissa Viridiana Herrera Ocegüera

Licenciada en Danza Escénica, maestrante en Intervención educativa en la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Colima.
chocegüera@ucol.mx

Resumen

Este trabajo muestra los avances del proyecto de intervención educativa que propone vincular la educación a través de las artes y la educación para la paz, usando como estrategia educativa el fandango como ambiente propicio para el aprendizaje. Cuerpo, tiempo y espacio son los ejes transversales de la educación artística y también del fandango, en donde la sabiduría del pueblo se conjuga con el arte de la música, la danza y la poesía. Esta manifestación cultural puede ser un gran aliada y hacer grandes contribuciones a la formación integral de niños y niñas, así como favorecer la convivencia pacífica; una educación sensible y para la vida; una educación para la paz que ayude a prevenir el deterioro de las relaciones sociales, generando procesos culturales educativos que contribuyan al desarrollo de capacidades ciudadanas para la participación democrática, inclusiva, intercultural, para la convivencia, apegada a los derechos humanos. Desde la educación a través de las artes y los lenguajes artísticos, se fomenta la vida

¹ Propuesta para obtener el grado de Maestría en Intervención educativa por la Universidad de Colima y teniendo a favor la beca CONACYT. La fase diagnóstica dio inicio el 25 de febrero de 2021, en estos momentos se encuentra en la fase de implementación.

cultural como experiencia transformadora de las personas y su entorno, reconociendo a las artes como constructoras del autoconocimiento y de una Cultura de paz.

Palabras clave: cultura de paz, educación para la paz, educación a través de las artes, educación artística, fandango, tradición.

Análisis situacional

Desde que en 1948 quedó asentado en la Declaración universal de los derechos humanos que toda persona tiene derecho a la educación, los esfuerzos de las naciones para garantizar este derecho no han sido suficientes, esta observación dio lugar a la Conferencia Mundial sobre una educación para todos en Jomiten, Tailandia en 1990, la cual hace énfasis en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje que abarcan tanto las herramientas básicas, como los contenidos básicos del aprendizaje, como lo son la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la resolución de problemas; conocimientos necesarios para que los seres humanos puedan desarrollar plenamente sus capacidades y mejorar su calidad de vida. Analizando las necesidades expuestas en las declaraciones la ONU y la UNESCO, buscan establecer pautas para mejorar en el área educativa, producto de ello es el Marco de acción de Dakar (2000), donde se establece que la educación para todos deberá ser de calidad, de utilidad para el destinatario, que fomente valores universales, equitativa, que garantice la inserción social, además de contribuir al reconocimiento de los derechos de la persona, despertar el interés y entusiasmo en las personas que aprenden adaptando un plan de estudios al entorno, fomentar el respeto y el compromiso con la comunidad y la cultura. En este sentido la educación artística contribuye a garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura. Siendo estos componentes básicos de una educación integral que permite al individuo

desarrollarse plenamente, entonces la educación artística es también un derecho universal (UNESCO, 2006).

El arte tiene un poder y una autonomía que solo es atribuible a la convicción que moviliza las subjetividades y las memorias de las personas una vez que estas han sido tocadas por el deseo de cambio (Jiménez, 2018), y es materia de educación como de prevención social mejorar la comunicación y promover la convivencia pacífica a partir de acciones educativas dentro o fuera del aula; el uso de los lenguajes artísticos como estrategia, puede coadyuvar alejando miedos e inseguridades personales en contextos vulnerables, e impulsar la transformación social. La educación a través de las artes puede hacer grandes contribuciones a la formación integral de los niños y las niñas, los ayuda a ser más autónomos y resilientes, pues abre los sentidos y los pone a disposición de la creatividad para buscar infinitas posibilidades de percibir lo cotidiano; así también Efland (2004) argumenta las capacidades cognitivas promovidas por la educación a través de las experiencias en artes y menciona que “[...] es esencial para nuestra capacidad racional para encontrar conexiones significativas, obtener inferencias y resolver problemas”(p.215); y agrega en su argumento estético que “los encuentros estéticos perceptualmente vívidos en las artes tienen un valor educativo”(p. 215).

Herbert Read (1992), encuentra que la educación en arte puede estar orientado en tres enfoques distintos, categorizados así, por la forma en como interactúan con el aprendiz como: educar en las artes, para las artes y por las artes; tomando en cuenta siempre que es un ser humano en busca de potencializar sus capacidades. La educación en arte busca la percepción de nuestro entorno desde los sentidos, más allá de su sentido utilitario, también explorar las obras artísticas del patrimonio cultural artístico para apoyar el proceso de identificación cultural; la educación para las artes busca el perfeccionamiento técnico y artístico, ya sea para la

profesionalización, o para la educación artística, pero reducida estrictamente a lo didáctico, desligado de su contexto social; y la educación por el arte no es privativa de cierto sector de la población y ha sido usada como aliada en algunos proyectos donde se busca incentivar la diversidad de expresión; toma al arte como contenido, medio, y fin para satisfacer una variada gama de necesidades asociadas a la vida personal de los seres humanos más que a sus intereses técnicos (Pérez, 2002), donde el arte es un estímulo para desarrollar las inteligencias.

Esta forma de entender la educación artística involucra un concepto amplio de cultura, plantea una preocupación por estimular las capacidades del individuo y de su grupo social para desarrollar las potencialidades creadoras, organizar la propia experiencia y ponerla en contacto con los otros (Morton 2001). Por consiguiente, el presente proyecto de intervención educativa sienta sus bases en el concepto de educación artística de Morton (2001) que se resume como:

Un proceso que satisface la necesidad de aprender y expresar viene a construir, es un proceso dinámico de la toma de consciencia del hombre a través de un proceso dialéctico y al mismo tiempo es el resultado de un proceso histórico social. (p. 21)

Tomando en cuenta que el desarrollo pleno del ser humano es producido de su interacción con el medio ambiente, lo que mantiene un equilibrio dinámico; en donde cada cambio es una experiencia vital que pueden interpretarse como logro; situando la expresión artística dentro de un contexto cultural asociándolo así también a un patrimonio que requiere que la sociedad la conserve, la transmita y la distribuya de manera equitativa, siendo así democratizadas y reapropiadas como estrategia de empoderamiento y resiliencia (Massó & Fernández 2020).

Dentro de las prácticas culturales vigentes en algunos lugares de México, encontramos el fandango, manifestación cultural con arraigo desde tiempos coloniales y que engloba códigos, memorias, identidades, semiótica, cosmovisión, valores, protocolos; que son transmitidos de generación en generación, tradicionalmente de manera oral. Es el fandango donde la sabiduría del pueblo se conjuga con el arte de la música, la danza y la poesía, dentro de una comunidad de personas que aceptan regular su comportamiento y aceptar las normas de convivencia, para que reine la paz dentro de la fiesta como menciona Paraíso (2015) “el aspecto ritual de los fandangos se hace explícito a través de convenciones que se aprenden participando en ellos”(p. 419)

Cuerpo, tiempo y espacio son los ejes transversales de la educación artística y también del fandango, el cual puede ser considerado dentro de las artes performativas que invitan a vivir el aquí y el ahora, en un espacio de expresión en donde todos los interlocutores son escuchados. El Fandango puede ser un gran aliado y hacer grandes contribuciones a la formación integral de niños y niñas, así como favorecer la convivencia pacífica; retomando lo que Guzmán menciona:

En un mundo urgido de retomar los valores humanitarios, la aplicación del arte entendido como un espacio de convivencia —como sucede en la música tradicional, en la que lejos del concepto público-escenario existe una horizontalidad en la cual todos participan y desarrollan sus cualidades artísticas—, los fandangos, huapangos y espacios de recreación de las músicas tradicionales de México han desempeñado y tienen un papel definitivo en el saneamiento del tejido social tanto urbano como rural. (Guzmán 2014, p. 230; Citado en Herrera 2022, p. 50)

Lo mencionado por Guzmán en la cita anterior fortalece la presente propuesta de intervención en la que se propone “el fandango” como una estrategia educativa para fomentar la cultura de la paz.

Gobernabilidad del proyecto: Educación artística en el sistema educativo mexicano vigente

El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que el sistema educativo deberá desarrollar “armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.

Partiremos desde lo establecido artículo 3° constitucional, para encontrar como se asocian los objetivos en los planes y programas de educación vigente, con los propuestos en presente propuesta de intervención educativa, para así establecer la pertinencia de esta. Comenzaremos entonces retomando uno de los criterios orientadores para garantiza la efectividad del cumplimiento de los aspectos contemplados en el artículo 3° que en su inciso “C” aborda que la educación deberá contribuir a una mejor convivencia humana, por ello deberá fortalecer, entre otros aspectos el aprecio y respeto por la diversidad cultural, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos.

Actualmente podemos encontrar a las Artes ubicadas dentro de las Áreas de desarrollo social y personal, a lado de la Educación socioemocional y la Educación física. Las tres áreas aportan al desarrollo integral del educando y, especialmente, al desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir, en los tres niveles preescolar, primaria y secundaria. El Área de desarrollo social y personal se propone en función de que el estudiante logre una formación integral que incluya el desarrollo sus capacidades humanas como la creatividad, la apreciación y la expresión artística, que den mantenimiento a la salud del cuerpo ejercitándolo y también que reconozcan y manejen sus emociones. El propósito de esta área no es formar artistas, sino dar impulso al potencial creativo y sensible que todos los estudiantes poseen. En los

tres niveles podemos encontrar que la intención central es generar experiencias artísticas en ambientes propicios para la experimentación, expresión y práctica de las artes, en un espacio y tiempo donde se ve favorecida la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.

Educación para la paz a través de las artes.

La importancia de la educación artística para la construcción de paz radica en su capacidad de crear valores, habilidades y competencias para la autoexpresión y la comunicación, para fomentar nuevas formas de convivencia en contextos de diversidad y desigualdad cultural, a fin de generar nuevas formas de autoconocimiento, convivencia, cohesión social, construcción y ejercicio de ciudadanía. Sin que se ofrezca como fórmula garantizada, se convierte en un campo de reflexión y práctica educativa emergente 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 (OEI, 2014).

Con fundamento en lo anterior se llevó a cabo la aplicación de entrevistas semiestructuradas del 16 al 25 de febrero de 2021, con 65 informantes, vecinos de La Estancia, Colima; comunidad que se ha visto afectada por la cercanía al Centro de Readaptación Social, el aumento de los índices de violencia, la presencia de agentes del crimen organizado, dentro de la comunidad (sicarios, vendedores de narcóticos, etc.); aunado a la constante difusión mediática de la cultura del narco y las prensa amarillista que glorifica delincuentes; ha provocado una normalización del estado violento en el que viven. Los niños, niñas y adolescentes son los más afectados al verse cuartados en ejercer su pleno derecho a la libertad y vivir sin miedo. Atendiendo a la necesidad de crear alternativas de recreación para que los niños, niñas y adolescentes y dejarán a un lado el entretenimiento vacío que los medios les estaban otorgando,

además de contribuir a la formación integral, existen opciones de formación en artes tanto de las instituciones como de la iniciativa privada, así como iniciativas de vecinos con conocimiento en alguna disciplina artística que ofrecen talleres dirigidos a este sector de la población.

Es por lo antes mencionado que los informantes a quienes fue aplicada la entrevista semiestructurada son personas que han formado parte de talleres artísticos y se han visto beneficiados directa o indirectamente, la muestra está conformada tal como se describe enseguida.

Tabla 1. Población participante de la comunidad la Estancia

Grupos	Participantes activos		Exparticipantes		Padres de familia	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Cantidad	13	7	10	5	20	5
Rango de edad	8 a 21 años		8 a 21 años			

Fuente: Elaboración propia (2021)

El objetivo de la entrevista fue conocer la opinión, de niños, niñas, jóvenes y padres de familia acerca de los beneficios que proporciona la práctica de actividades artísticas. La información recabada nos permitió identificar cinco categorías de análisis, mismas que se describen a continuación:

1. Expectativas de la educación artística

El análisis de las opiniones de los entrevistados, encontramos la mayoría coincide en que participar en actividades artísticas debería permitirle a los NNA, desarrollarse emocional y físicamente; así como a convivir con otros de su misma edad en convivencia pacífica y en libertad; haciendo algo que sobre todo es de su agrado, una actividad que desarrolle sus habilidades, pero que también fomente valores. Algunas de las respuestas de nuestros informantes se pueden observar en la siguiente imagen.

Imagen 1. Fuente: Elaboración propia (2021)

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		1. Expectativas de la educación artística
Participantes activos	<i>Pa8: Como, por ejemplo: aprender sobre ballet (...) adquirir conocimientos para desarrollarme más, tener conocimiento sobre mi cuerpo y poder jugar con él.</i>	
Ex-participantes	<i>ExP1: Muchas ya que, empecé a tener menos miedo a participar (...) y saber convivir con los demás.</i>	
Padres y madres de familia	<i>PdF20: Pues más que nada, el superarse a ellos mismos en cuanto a ... Físicamente, emocionalmente, porque si veo que les ayuda a agarrar mucho este... autoconfianza (...), en ver que, si pueden hacer algo, que les agrada, que les apasiona, porque eso es muy importante, que les apasione.</i>	

2. Importancia de la formación en artes.

En esta categoría los informantes nos comentan que es de gran importancia el participar en actividades donde los NNA inviertan su tiempo desarrollando habilidades, físicas, emocionales y de convivencia pacífica, que los aleje de las calles; que les inculque disciplina, buenos hábitos tanto de salud como de convivencia; la importancia radica de lo novedoso y emocionante que resulta aprender y salir de lo cotidiano, encontrar satisfacción en el trabajo en equipo las actividades artísticas además tienen un valor agregado, pues los acerca a la cultura, a la tradición y desarrollan su sentido de la estética. Algunas de las percepciones de los entrevistados son las siguientes:

Imagen 2. Fuente: Elaboración propia (2021)

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		2. Importancia de la formación en artes
Participantes activos	<i>Pa2: La importancia para mí, fue expresar mis sentimientos (...) compartir momentos con mis compañeros (...).</i>	
Ex-participantes	<i>ExP3: Para mí, fue muy importante porque me hizo sacar cosas que yo no sabía que tenía en mí, por ejemplo, el baile, yo no sabía que me gustaba tanto, nunca lo había hecho y la primera vez que lo hice... si me dieron muchos nervios, pero me ayudo a ser una persona muy segura.</i>	
Padres y madres de familia	<i>PdF20: Pues mucho, porque considero que es algo ahora si que lejos de ser un mal hábito es algo muy bonito, algo que se contagia. Hasta uno como mamá se puede llegar a interesar, es importante, es bonito, es alentador, es nutritivo en todos aspectos.</i>	

3. Opciones de formación artística de los NNA de la Estancia, Colima.

Esta categoría nos muestra cuáles son las actividades artísticas que los entrevistados consideran están a su alcance y a su gusto. Aunque tienen muy presente el hecho de que nos encontramos en contingencia sanitaria por COVID-19 y que todas han sido cesadas para evitar contagios, aun así, es una generalidad que hagan referencia al Mariachi Tradicional de la Estancia y a la Compañía de danza escénica Ticopán como sus opciones locales. Algunas de las aportaciones son las siguientes:

Imagen 3. Fuente: Elaboración propia (2021)

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	3.Opciones de formación artística de los niños, niñas y adolescentes.
Participantes activos	<i>Pa8: (...) Estoy formando parte en un grupo de danza en donde estoy aprendiendo lo que es la danza escénica y el ballet y otras más.</i>
Ex-participantes	<i>ExP2: Las opciones serían el mariachi y donde yo estoy estudiando en la Universidad de Colima ahí está el Ballet Folklórico (...) pero yo no he podido asistir a ninguno.</i>
Padres y madres de familia	<i>PdF1: Llevarlos a la escuela de danza y el Mariachi Tradicional de la Estancia.</i>

4. Efecto de la participación en actividades artísticas, social, cultural y cognitivo en NNA.

La influencia que las experiencias artísticas pueden tener en la formación de NNA puede ser amplia y abarcar muchas dimensiones del desarrollo. En general los entrevistados notaron que vencieron su timidez y aprendieron a convivir con sus compañeros, que el uso del lenguaje artístico para comunicar sus emociones ya es parte de su cotidianidad y que aprendieron a adaptarse a distintos escenarios y circunstancias. Algunas de las aportaciones de los entrevistados que sustentan esta categoría son las siguientes:

Imagen 4. Fuente: Elaboración propia (2021)

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		4. Efecto de la participación en actividades artísticas, social, cultural y cognitivo en niños, niñas y adolescentes.
Participantes activos		<i>Pa10: Entonces desde los tres años estoy aquí y de todo lo que he aprendido así es como yo me relaciono con mis compañeros (...)</i>
Ex-participantes		<i>ExP6: (...) pues me ayudó mucho en mi forma de ser, era muy serio, muy callado, muy corajudo, se podría decir, pero ya últimamente cambié demasiado, ya me hice más accesible hacia la gente y más sociable.</i>
Padres y madres de familia		<i>PdF3: Se han vuelto muy sociables (...) igual son muy de ayudar al prójimo y si es muy bueno para ellos todo eso.</i>

5. Actividades artísticas para fomentar una Cultura de Paz

El grupo entrevistado ante el impacto positivo que el participar en actividades artísticas ha tenido en el desarrollo en función de cómo ha sido la convivencia dentro de sus grupos. Los NNA relacionan los valores como la solidaridad, la tolerancia, la amistad, el respeto, la igualdad, como factores que nos guían hacia una Cultura de Paz. También lo relacionan con la tranquilidad que sienten cuando practican esta actividad. Tal como lo podemos leer en algunas de sus aportaciones:

Imagen 5. Fuente: Elaboración propia (2021)

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		5. Actividades artísticas para fomentar una Cultura de Paz
Participantes activos		<i>Pa2: Si, porque aprendí a que no siempre me iban a poner en todos los bailes, que tenía que respetar el lugar de un compañero, esperar turno (...) para fomentar una convivencia sana (...).</i>
Ex-participantes		<i>ExP1: Si, la recomiendo porque pues a mí me ha hecho un bien y pues... siento que, si la llevan a cabo, van a ser mejores personas (...).</i>
Padres y madres de familia		<i>PdF4: Si, porque uno de los valores principales cuando un niño está en un grupo o academia es respetar, ser responsable, cuando entra a algún lugar te comprometes, eres comprometido con tu entorno, con tu comunidad que en este caso es la Compañía de danza, entonces en este caso yo creo que si la recomendaría.</i>

Con base en las categorías antes descritas, concluimos que la educación artística es una necesidad para la comunidad pues ofrece alternativas de recreación para que NNA se mantengan alejados de las influencias negativas y peligros que existen en las calles, redes sociales, medios de comunicación masiva y de caer en la ociosidad y la procrastinación. Los informantes concuerdan que las actividades artísticas le brindan a NNA oportunidades de mejorar sus habilidades sociales y de convivencia: fortaleciendo los valores y la disciplina en un ambiente de amable. Que el objetivo principal por el que los NNA se acercan a los talleres y agrupaciones de formación artística, es aprender cosas nuevas, participar y convivir con otros de su misma edad, se podría decir que los mueve la curiosidad y terminan auto descubriéndose. Tener experiencias artísticas les permitió desarrollar su capacidad creadora y tener más consciencia de su cuerpo, encontrando en las facultades de los lenguajes artísticos, infinitas posibilidades expresivas para comunicar sus emociones. Los NNA después de participar en actividades artísticas muestran cambios significativos en su manera de concebir el mundo, su mirada tiene nuevos referentes estéticos que le permiten apreciar y vivir de manera distinta el mundo que lo rodea y cómo se comunican con los demás. Al estar del lado del artista, es decir el que hace, también le permite valorar el esfuerzo, tiempo, dedicación y preparación que hay detrás de la obra artística.

Las categorías de análisis también reflejan que las actividades Artísticas desde la visión comunitaria son excelentes promotoras de una Cultura para la Paz pues además de que dentro de los grupos artísticos se procura la sana convivencia, también se fortalecen valores como el respeto hacia sí mismos, hacia sus compañeros, la comunidad y el medio ambiente. El arte también se encarga de difundir la diversidad cultural y cuando los NNA se reconocen como miembros de esta multiculturalidad, el sentido de pertenencia les brinda mayor seguridad en sí mismos y en cómo se relacionan con los demás.

Los informantes notablemente están a favor de que la educación artística es necesaria en la formación integral de NNA, aunque por sus respuestas podemos deducir que La Cultura de Paz es un concepto nuevo con el que no están familiarizados, en un sentido general la frase fue relacionada con la no violencia. Pero la Cultura de la Paz va más allá de solo crear refugios, como en este caso han sido tomados los talleres o clases de artes que solo brindarían este alivio por algunas horas al día. La Cultura de paz es educación en valores y derechos que garanticen la convivencia pacífica, es visibilizar las violencias a las que estamos expuestos o las que estamos generando con nuestras acciones, pues al reconocerlas podremos luchar contra ellas.

Los beneficiarios directos de la práctica de actividades artísticas reciben una instrucción implícita en valores y derechos al practicar la convivencia pacífica dentro de los grupos artísticos a los que pertenecen. Falta entonces hacer estos conocimientos explícitos y conscientes para que NNA, reflexionen su actuar y el de las personas que los rodean; que nazca en ellos la necesidad de proponer acciones para mejorar como sociedad, propiciando la construcción de una Cultura de la Paz.

Planteamiento del problema específico

La comunidad de la Estancia pertenece a la zona oriente del municipio de Colima, donde también se ubica el Centro de Readaptación Social (CERESO) y las instalaciones de la Feria Estatal de Colima. Es una comunidad considerada urbana, que cuenta con grandes avenidas ideadas para el buen flujo para los vehículos durante la Feria y la cercanía con el CERESO, lo que ha provocado que sus habitantes sean testigos de múltiples persecuciones y balaceras a plena luz del día; los niños y niñas son de los más afectados, pues la Escuela primaria está ubicada sobre la avenida principal. El asentamiento es relativamente pequeño, hay familias que viven aquí desde que fuera Hacienda en 1800 y que al morir el dueño la dejara como herencia a sus

trabajadores, por esta razón durante muchos años la población compartía algún parentesco. Ahora podemos ver que la población ha crecido y se ha extendido en territorio, han llegado a vivir aquí personas de otros estados o ciudades, personas que traen consigo su cultura y costumbres; desafortunadamente el aumento poblacional también incrementa los índices de delincuencia y la presencia de personas no gratas en la comunidad como los son narcotraficantes y sicarios. La comunidad cuenta con iniciativas empresariales que han creado oportunidades laborales, pero aun así los padres, la mayoría de las madres y algunos jóvenes salen todos días a buscar el sustento, dejando a los niños y niñas al cuidado de los abuelos, quienes conviven día con día sorteando los obstáculos de la brecha generacional que se acentúa por el constante avance tecnológico y las nuevas formas de relacionarse. La mayoría de los adultos no disponen de los conocimientos ni de la energía para controlar lo que ven o pueden vivir los NNA dentro de las redes sociales y el internet. Otro hecho notable es que las instituciones que se encargan de impartir los talleres artísticos y actividades culturales están centralizadas. Los niños y niñas no pueden viajar solos hasta allá y aunque está relativamente cerca, para los padres de familia es casi imposible invertir tiempo y dinero para acercar a los niños a una actividad extracurricular, además que es notable el desinterés por hacerlo.

La educación artística, es decir los talleres y grupos artísticos iniciados por algunos vecinos de la comunidad, profesionales de las artes y algunas iniciativas institucionales que han tenido a bien trasladar los talleres hasta la comunidad, les ha brindado una opción de recreación y formación a niños, niñas y adolescentes pertenecientes a la comunidad antes descrita. Beneficio que es reconocido por padres y madres de familia; por quienes participan en ellas activamente y de los que en algún momento han formado parte de grupos o talleres artísticos.

Por lo tanto, el **objetivo general** de la presente intervención educativa está centrado en diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención artística que abone a la construcción de una Cultura de paz, con niños, niñas y adolescentes de la Estancia. Colima; usando como estrategia educativa el fandango (tradición mexicana de carácter festivo), a través de la música, danza y versada tradicional mexicana. Un programa que tendrá los propósitos que a continuación se enuncian.

Propósito de la intervención

Promover una educación para la paz través del lenguaje artístico en niñas, niños y adolescentes que contribuya a la prevención deterioro de las relaciones sociales, estableciendo como ambiente propicio para el aprendizaje la fiesta del fandango.

Objetivos específicos

- Impulsar el ejercicio y respeto derechos de los niños como lo son: expresar su opinión, ser escuchados, buscar, recibir y difundir información e ideas; a la libertad de pensamiento y conciencia, participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento, a través de la música, danza y lírica tradicional mexicana.
- Favorecer el fortalecimiento y práctica de la solidaridad, el trabajo comunitario en el marco de un ambiente inclusivo usando como ambiente de aprendizaje el fandango, expresión cultural mexicana en donde convergen música danza y lírica tradicional mexicana.
- Educar para la paz reconociendo que el conflicto es natural e inevitable en la vida humana y que la agresividad debe ser afirmada y canalizada hacia actividades socialmente útiles, favoreciendo la desobediencia ante los actos de injusticia, usando como referencia las reglas y protocolos de organización armónica de la fiesta del fandango.

Justificación.

El arte es un medio de expresión con el cual las personas describen el mundo que los rodea, al socializar nuestras creaciones, compartimos nuestras subjetividades desde un lenguaje que nos permite no solo describir el mundo sino reinventarlo, invitando a la reflexión para transformarla realidad y enfrentar el conflicto desde la no-violencia El impacto que genera el arte al transmitir emociones, sensaciones y pensamientos, lo convierte en una potencial herramienta para la transformación social hacia la construcción de una Cultura de Paz. Por lo que la presente propuesta de intervención propone el diseño, implementación y evaluación de un programa de educación artística que fomente una Cultura de Paz utilizando como estrategia el Fandango.

A continuación, presentamos los criterios en los que asentamos la viabilidad de la propuesta:

- a) **Pertinencia.** Los objetivos y propósitos de los programas de estudio vigentes para educación básica incluyen a las Artes dentro del Área de desarrollo social y personal, con la finalidad de que los estudiantes desarrollen sus capacidades humanas como la creatividad, la apreciación y la expresión artística.
- b) **Factibilidad.** La presente propuesta de intervención educativa está asentada en los resultados de la fase de diagnóstico donde se identificó una oportunidad para vincular la educación a través de las artes y la educación para la paz. Analizando las respuestas obtenidas en las entrevistas semiestructuradas de la fase de diagnóstico que se realizaron con los habitantes de la comunidad de la Estancia, se encontró un alto nivel de aceptación de que los niños, niñas y adolescentes participen en actividades artísticas que, hasta ahora, han cubierto de cierta manera la necesidad primigenia de brindar una

alternativa de recreación y formación artística. El diagnóstico arrojó también datos sobre los beneficios que la población entrevistada identificó a partir de la participación en actividades artísticas, asimismo la posibilidad de que a través de las prácticas artísticas se pueda contribuir a la construcción de una Cultura de paz.

c) Originalidad: el factor innovador se establece al utilizar como mediador la expresión cultural del fandango y los lenguajes artísticos que intervienen en él, como medio para fomentar la Cultura de Paz. Aunque como lo hemos expuesto en el Capítulo II, existen múltiples estudios que han abordado los temas de educación para la paz a través de las artes, en ámbitos formales e informales, desde el aula o desde la comunidad, pero la realidad es que la investigación relacionada con estos tópicos, en nuestro país es escasa.

d) Vinculación: El perfil de egreso de la educación obligatoria está organizado en once ámbitos de los cuales, la intervención propuesta impacta en: Lenguaje y comunicación, Exploración y comprensión del mundo social y natural; pensamiento crítico y solución de problemas; habilidades socioemocionales y proyectos de vida, colaboración y trabajo en equipo; Convivencia y ciudadanía, Apreciación y expresión artística, cuidado del medio ambiente.

e) Aportación: Recurriendo a las artes tradicionales y la herencia cultural, aspiramos lograr que los participantes además de identificarse con el proyecto; fortalezcan el sentido de pertenencia; identifiquen, ejerzan y respeten los derechos humanos; reconozcan en la diversidad una oportunidad para prosperar; todo ello a favor de la formación integral de las personas y de una convivencia pacífica.

Además de cubrir los criterios anteriores, vislumbramos la escalabilidad del proyecto, así como la flexibilidad, para ser aplicada en distintos contextos por su característica inclusiva e integradora.

Metodología de la intervención educativa.

La presente propuesta de intervención educativa se llevará a cabo en cuatro fases las cuales abarcan los procesos de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación; las cuales las hemos preferido llamar Preparación, incubación, prueba de vuelo y aterrizaje, respectivamente. Las acciones que se llevaran a cabo en cada fase están ilustradas en la siguiente imagen.

Tabla 2. Fases de la intervención.

Fase	Acciones
Preparación	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevistas semiestructuradas -Identificación del problema
Incubación	<ul style="list-style-type: none"> -Planeación de actividades - Elaboración de secuencias didácticas -Diseño del instrumento de evaluación -Cronograma -Elaboración y entrega de oficios de gestión de recursos materiales (en caso de ser necesario). -Elaboración y entrega de invitaciones personalizadas a los participantes.
Primer vuelo	<ul style="list-style-type: none"> -Implementar la intervención -Evento de cierre “Fandango por la paz”
Aterrizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Guía de observación -Entrevistas semi estructuradas

Nota: Elaboración propia (2021)

Implementación de la intervención

Para la fase de primer vuelo, es decir la implementación de la intervención se proponen 5 unidades didácticas que tienen como eje transversal la Cultura de paz, los derechos humanos y el sistema festivo del fandango; las cuales se desglosan en la siguiente tabla.

Tabla 3. Unidades didácticas y contenidos.

UNIDADES DIDÁCTICAS	SECUENCIAS DIDÁCTICAS	ACTIVIDADES
UNIDAD I: UN AMBIENTE PROPICIO PARA APRENDER	SECUENCIA 1: Una aventura en el río	1.Bienvenida 2. Presentación 3. Introducción 4. El río 5. Reflexión 6.Mapa Conceptual
	SECUENCIA 2: Historias colectivas	1.Bienvenida 2. Introducción 3.Historias Colectivas 4. Mapa mental
	SECUENCIA 3: Matrices de confianza	1.Bienvenida 2. Introducción 3.Matrices de confianza 4.Reflexión
UNIDAD 2: ARTE, TRADICIÓN Y FANDANGO	SECUENCIA 4: Artes tradicionales y tradición oral	1.Bienvenida 2. Preguntas exploratorias 3. Proyección 4. Reflexión 5. Muro del conocimiento
	SECUENCIA 5: Derechos culturales	1.Bienvenida 2.Preguntas exploratorias 3. Proyección 4. Mapa mental 5. Llaves de acceso 6.Muro del conocimiento
	SECUENCIA 6: Fandango: expresión cultural mexicana	1.Bienvenida 2. SQA 3. Relato de resiliencia 4.Videoteca 5.Reflexión
UNIDAD 3:	SECUENCIA 7: La música	1.Bienvenida 2.Introducción

INTERLOCUTORES DEL
FANDANGO

	SECUENCIA 8: El zapateado, percusión	3. Organología del fandango 4. Musicograma 5. La importancia de comunicar, escuchar y descansar 1. Bienvenida 2. Relato 3. Siembra de tabla 4. Calentamiento general 5. Mis pies, mi instrumento 6. Comparte tu experiencia
	SECUENCIA 9: La versada	1. Bienvenida 2. Retroalimentación 3. Escucha y analiza 4. Lista de hallazgos 5. Compartamos
UNIDAD 4: JUGUEMOS AL FANDANGO	SECUENCIA 10: Juntos sonamos mejor (música y danza)	1. Bienvenida 2. Protocolos del fandango 3. Por turnos 4. Enfriamiento y estiramiento
	SECUENCIA 11: Juntos sonamos mejor II	1. Bienvenida 2. En vivo 3. Enfriamiento y estiramiento 4. ¿Juntos sonamos mejor?
	SECUENCIA 12: Sigo las reglas	1. Bienvenida 2. Cultura de paz 3. Todo cabe en un jarrito 4. ¡A bailar se ha dicho! 5. Reflexión
	SECUENCIA 13: Versando por la paz	1. Bienvenida 2. Flor y Canto 3. El poder de la palabra 5. Comentarios
	SECUENCIA 14: Versando por la paz II	1. Bienvenida 2. Derechos humanos y Cultura de Paz 3. El poder de la palabra II 4. ¡Música maestro!
UNIDAD 5: FANDANGO POR LA PAZ	SECUENCIA 14: ¿Organizamos un fandango?	1. Bienvenida 2. Logística del evento 3. Designación de tareas 4. Muro del conocimiento
	SECUENCIA 15: Fandango por la paz	1. Fandango comunitario 2. Álbum de Memorias

Nota: Elaboración propia (2022)

Las estrategias didácticas que usaremos en la implementación son:

-Analogía, utilizada para lograr una mejor comprensión de los contenidos complejos y abstractos; relacionar conocimientos previos con los nuevos y desarrollar el pensamiento complejo (Pimienta 2012).

-Técnica heurística UVE de Gowin: esta estrategia sirve para desarrollar la metacognición, se les presenta una situación o fenómeno real a los alumnos y usando la técnica UVE comenzarán a organizar su pensamiento.

- SQA, que permite motivar al estudio, indagando en los conocimientos previos del participante para después, cuestionarse acerca de lo que se desea o se requiere aprender y al final verificar lo aprendido.

-Nemotecnia para vincular las estructuras y los contenidos que quieren retenerse con determinados emplazamientos físicos que se ordenan según la conveniencia.

-Aprendizaje basado en problemas: es una metodología en la que se crea un escenario simulado de posible solución y analizando las probables consecuencias el participante investiga, interpreta, argumenta y propone la posible solución a uno o varios problemas

-Aprendizaje basado en Proyectos: para que el participante se vea inmerso en una situación o una problemática real que requiere una solución. Esta metodología se caracteriza por aplicar de manera práctica una propuesta que permite solucionar un problema real desde diversas áreas de conocimiento, centrada en actividades y productos de utilidad social que surge del interés de los alumnos. Algunos de los beneficios de este método son: el que favorecen la metacognición, fomentan el aprendizaje cooperativo, ayudan a administrar el tiempo y los recursos, alientan el liderazgo positivo, fomentan la responsabilidad y el compromiso personal,

contribuyen a desarrollar la autonomía. Además de permitir una comprensión de los problemas sociales y sus múltiples causas, así como un acercamiento a la realidad de la comunidad, el país y el mundo.

Conclusiones

La presente propuesta hace una apuesta por la educación a través de las artes para la construcción de paz, basada en su capacidad de crear valores, habilidades y competencias para la autoexpresión y la comunicación, para fomentar nuevas formas de convivencia en contextos de diversidad y desigualdad cultural, a fin de generar nuevas formas de autoconocimiento, convivencia, cohesión social, construcción y ejercicio de ciudadanía. Y que tal como lo menciona la Organización de Estados Iberoamericanos (2014), sin que se ofrezca como fórmula garantizada, se convierte en un campo de reflexión y práctica educativa emergente 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.

Referencias

- Efland, A. (2004). *Arte y cognición*. Octaedro.
- Read, H. (1992). *Educación por el arte*. Editorial Paidós.
- Jiménez L. (ed. electrónica) (2018) *Arte para la convivencia y educación para la paz*. Secretaría de Cultura y Fondo de Cultura Económica.
- Massó, B., & Fernández, R. (2020). El Potencial dialógico de las artes escénicas: Una apuesta educativa para la construcción de la cultura de Paz. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 29, <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/20>

Morton, V. (2001) *México, Una aproximación a la educación artística en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.

OEI (2014) *Arte Educación y primera Infancia, sentidos y experiencias*. Metas educativas 2021

Paraíso, R. (2015) Florear la tarima: un espacio para la poesía, la música y el baile en prácticas resignificadas de son jarocho *Revista De Literaturas Populares XV-2*, 402-436, Recuperado de

https://www.academia.edu/27806623/Florear_la_tarima_un_espacio_para_la_poes%C3%ADa_la_m%C3%BAsica_y_el_baile_en_pr%C3%A1cticas_resignificadas_de_son_jarocho?auto=download&email_work_card=download-paper

Pérez, M. (2002) La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (9), 287-298. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1350/135018332015>

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación.

UNESCO (2006) *Hoja de ruta para la educación artística. Construir capacidades para el siglo XXI*. UNESCO.

Los valores étnicos en los conceptos de artesanía, tradición y arte popular en las artes contemporáneas mexicanas¹

Mario Eliseo Juárez Rodríguez

Maestro en Historia del Arte, Posgrado en Artes y Diseño / UNAM. eliiseojuarez@gmail.com

Resumen

Las dinámicas artísticas y culturales de los países colonizados están en un proceso de transición en el que algunos conceptos artísticos son cuestionados en su utilidad, pues en una realidad descolonial, muchos de ellos ya no son aplicables a los contextos de nuestras regiones. Este texto presenta los factores relacionados con la percepción de las artesanías, la tradición y el arte popular en México. En nuestro país el artesano y las artesanías son conceptos que se vinculan a la tradición y la identidad nacional, pero al mismo tiempo están ligados a nociones socioeconómicas negativas que provocan que el artesanado sea susceptible a situaciones de discriminación en el ámbito artístico. A partir de este análisis es posible confirmar la carga étnica de ciertos conceptos, así como la necesidad de modificarlos para dejar atrás el estereotipo del artesano como un tipo de artista inferior al artista académico.

Palabras clave: Arte, Artesanía, Indígena, Popular, Tradición, México.

¹ Realizada de agosto a noviembre de 2021 como parte de la investigación doctoral en curso “Elementos asociados con la formación y la percepción de la *indigenidad* en las artes contemporáneas mexicanas”. Investigación realizada con el apoyo económico del programa de becas del Posgrado en Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Los conceptos artísticos en los países colonizados han sido utilizados por mucho tiempo sin poner en duda su validez en el contexto social de nuestras regiones. La actualización conceptual en las artes plantea el uso de nuevos términos y/o la descomposición de aquellos que ya no son vigentes culturalmente. La renovación de estas ideas debe tener como propósito fundamental el beneficio de todos los agentes artísticos locales, así como la transformación cultural de la región americana.

Algunas iniciativas como el *Movimiento Justicia Museal*, plantean la modificación del concepto de museo como una estrategia para “deconstruir la idea de que los museos son para un único tipo de público” (Palmeyro, 2021, p. 1). El proyecto es una iniciativa que surgió en el *Museo Casa de Ricardo Rojas* y ahora es coordinado por Johanna Palmeyro en el *Museo de Arte Moderno de Buenos Aires*. Esto es una muestra de la disposición de ciertas instituciones para dejar atrás nociones colonialistas a favor de las necesidades sociales y culturales de una zona. Pero ¿En qué ayudaría el análisis y la modificación de los conceptos artísticos en nuestro país? En el caso de México, varios de estos términos están fuertemente ligados a cuestiones coloniales y han generado conductas racistas hacia ciertos grupos de creadores. Observar el uso de ciertas palabras, así como plantear otras formas de referirse a estas actividades podría impactar positivamente no solo en la cultura, sino en cuestiones sociales y políticas.

En nuestro país, el artesano y la artesanía son conceptos que se relacionan con la tradición, pero también están ligados a cuestiones como la pobreza y la ignorancia. El artesanado se enfrenta con regularidad a situaciones de discriminación como resultado de las jerarquías que colocan al arte popular como una expresión cultural menor y que no puede compartir los mismos espacios y/o recursos que el arte académico. En algunos casos, se pretende la “inclusión” a partir de estrategias de “justicia social” en las que se invita a estos artistas a presentar una ponencia o

una exposición, pero bajo los parámetros y formatos colonialistas. El artesano o artista indígena deben adaptarse para poder ser incluidos en un contexto ajeno al de la comunidad de la que provienen. Pero, si solo una pequeña parte de los creadores en México tienen el apoyo de las instituciones y del mercado del arte, ¿Por qué procurar las formas que no coinciden con la realidad de la mayoría de los artistas en nuestro país?, ¿Por qué no modificar estas dinámicas para que sean accesibles para más mexicanos? La integración de las actividades artesanales en los espacios de las bellas artes, el reconocimiento de los saberes no académicos, así como la apertura de asignaturas dedicadas a las primeras naciones, son factores que podrían ayudar a disminuir la desigualdad existente entre los artistas mexicanos.

La definición de artesanía y el estado mexicano

Además de la ideología del mestizaje, el estado mexicano se ha valido de otras estrategias para construir la identidad nacional con base en conceptos culturales. Algunas de las nociones que ahora son comunes en nuestro país, surgieron para unificar las actividades artísticas ligadas a la identidad indígena y tenían como propósito incorporarlas a la figura del mexicano moderno. Debido a lo anterior, “A partir del primer tercio del siglo XX empiezan a tener sentido político nominaciones como artesano, artista popular, artesanía, arte popular, ramas artesanales, etcétera, que definen a personas y oficios con una serie de elementos en común” (Ramírez 2013; Citado en Sales, 2013, p. 40). Algunos de estos rasgos como el origen rural del artesano y su formación no académica han persistido y se siguen promoviendo por el gobierno como parte sustancial de su identidad.

Una de las características asociadas a las artesanías es su elaboración, pues en el imaginario colectivo este tipo de creaciones son hechas manualmente y sin intervención de herramientas tecnológicas. Este atributo ha sido propiciado por el estado a través de sus

programas y las condiciones que establecen para recibir apoyos económicos. En el *Manual de Diferenciación entre Artesanía y Manualidad*, del Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (FONART) se otorga un puntaje mayor a las piezas que son elaboradas manualmente, en contraste con las que fueron hechas con algún proceso tecnológico.² Esta puntuación es determinante para recibir un financiamiento, por lo que los artesanos optan por no utilizar ciertos procesos que podrían beneficiar a sus piezas.

El uso de la tecnología en las actividades artesanales se percibe como negativo aun cuando es utilizado en otros contextos institucionales, pues si un artesano emplea este tipo de procesos es señalado como “contaminación” cultural y los objetos que derivan de ellos pierden su “pureza”. Sin embargo, cuando un artista académico o un diseñador realizan una pieza con la misma tecnología e “inspirados” en motivos artesanales se aceptan los resultados sin alguna objeción. Esto demuestra que los límites conceptuales de las artesanías solo restringen a cierto tipo de artistas, en este caso aquellos con una identidad indígena. Las políticas del estado mexicano suelen valorar a las artesanías por su carácter “primitivo” y sus características ancestrales, aunque legalmente estas actividades están en la categoría de la propiedad industrial. Esta contradicción, demuestra la incongruencia entre las estrategias gubernamentales para apoyar al artesanado y su insistencia para conservarlo en los márgenes de las actividades culturales. Al respecto, Bárbara Rosalía Estrada Real escribe que:

La colonialidad/modernidad determina que la única manifestación válida del artesanado rural es la *indianidad*, portadora del glorioso pasado nacional y en sus nuevas versiones,

² En el punto 4.6.3: *Forma de elaboración de la pieza*, el puntaje que se le asigna a una artesanía dependiendo de este rasgo es: Creación total de la pieza 4 puntos, Engarzado o cosido manualmente 3 puntos, Enfarzado o cosido con maquina 3 puntos, Ensamble con pegamento industrial 1 punto. Acceso 18 de octubre de 2021. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/107963/Manual_diferenciacion_artesania_manualidad_2015.pdf

estandarte de la resistencia a la dominación. Cualquier intento por dejar pasar algo de subjetividad o contemporaneidad es activamente desalentado, ya no solamente por las instituciones sino por todas las personas que han interiorizado aquel discurso y que lo repiten con ahínco. (2017, p. 105)

Las instituciones que se hacen cargo de las actividades artesanales como el FONART son las responsables de canalizar los recursos y dar apoyo a las comunidades de artesanos en nuestro país. Sin embargo, muchos de estos programas se enfocan en otorgar incentivos económicos que solo son temporales e insuficientes para cubrir las necesidades de esta población. Es decir, no han logrado mejorar las condiciones de vida del artesanado a largo plazo, únicamente cubren sus necesidades básicas y funcionan de manera parcial. De acuerdo con la *Investigación Administrativa de Satisfacción con programas de fomento a la artesanía en México*:

El resultado del índice de satisfacción de los beneficiarios del programa FONART es de 7.20, si bien este resultado permite establecer que los artesanos se encuentran satisfechos, el nivel de calificación que se obtuvo es muy bajo. Esto es consecuencia porque los artesanos consideran que el programa no les ha permitido mejorar su condición de vida. (Pérez, 2017, p. 12)

Pero ¿Por qué la calidad de vida de los artesanos sigue siendo la misma a pesar de que esta institución tiene casi 50 años de existencia? Quizá los apoyos que el estado les otorga no toman en cuenta sus necesidades, sus estrategias parecen estar basada en las características étnicas de los artistas, dejando de lado su similitud con otras actividades culturales a las que se les apoya de un modo distinto. A los artesanos se les concibe como “artistas campesinos”, personas que desarrollan otras actividades y solo dedican una parte de su tiempo a la creación de piezas artísticas. En los formatos del FONART incluso hay

preguntas que tienen que ver con la actividad agropecuaria y que les dan prioridad a los artesanos inscritos en programas sociales dirigidos al campo.

La creación de un padrón de artesanos ha sido un proyecto que el estado no ha podido concretar a nivel nacional. Por el contrario, algunos gobiernos estatales ya han establecido políticas para formar estos padrones como en el caso de Hidalgo, Morelos y Quintana Roo, que ya tienen directorios que sirven para vincular a los artesanos con posibles compradores e inversores. Aquí aprovecharemos para mencionar otra de las problemáticas que no han podido encontrar una solución: Los intermediarios.

El mercado de las artesanías (manejado por el estado) no busca el beneficio de los creadores ni obedece a sus necesidades. Es común que los intermediarios obtengan grandes ganancias que nunca llegan a las familias o comunidades, pues las piezas se adquieren a bajo costo. Son pocos los grupos o cooperativas que actúan de forma independiente a las estructuras gubernamentales, en gran parte por la complejidad de los procesos y los requisitos que las instituciones solicitan.

Por último, están todas las actividades que el estado cataloga como *Manualidades* porque las considera inferiores a las artesanías, del mismo modo que sucede con el arte académico y las artesanías. Esta clasificación genera jerarquías artísticas que obedecen a las relaciones de poder y se trasladan al contexto cultural creando desigualdad entre los distintos tipos de artistas. Por ello, creemos que es importante plantear otros conceptos para las actividades artesanales, las manualidades y todas aquellas que compartan sus características simbólicas y/o técnicas. Las dinámicas culturales de nuestro país no son inamovibles, son parte de una realidad que puede ser transformada por sus participantes, como lo menciona Milagros Hernández Muñoz:

El sector artesanal es parte de esa realidad en la que convergen tres factores: el artesano, la institución gubernamental y el consumidor. El primero está comprometido a hacer un buen trabajo; el segundo a capacitar, habilitar y apoyar al primero sirviendo de enlace entre éste y el tercer sector, que es el consumidor. (Hernández 2013; Citado en Sales 2013, p. 104)

El arte tradicional

A pesar de las referencias negativas que presentan a las artesanías como una actividad menor y que es realizada por la población marginada de nuestro país, hay aspectos que percibimos positivamente como su relación con las tradiciones. La tradición es un término que escuchamos constantemente en los discursos institucionales para mencionar al artesanado, es por esto que nos parece importante impulsar este rasgo sobre el resto.

Una de las propuestas de este texto es fomentar el uso del *arte tradicional* en sustitución de los conceptos de artesanía y arte popular, pues creemos que, al nombrar así a este tipo de arte, estaríamos conservando sus rasgos históricos, pero sin los estereotipos étnico-raciales de estas palabras. Esta reinterpretación de las nociones artísticas en los países colonizados es una necesidad debido a la transformación de nuestros procesos culturales. Al respecto, Alessandra Caputo Jaffé, escribe que:

Se hace de este modo necesaria una apertura de las fronteras conceptuales al tratar con este tipo de sociedades, sumamente permeables al cambio debido en parte a su naturaleza oral, así como al fundamento mítico de su organización social y de la perpetuación de la memoria. (2019, p. 204)

Al usar la denominación de arte tradicional, las estrategias legales para su difusión y su preservación podrían modificarse a nivel regional e internacional, algo que ya sucede con la cocina y la medicina tradicionales, que son abordadas como patrimonio de las naciones a partir de su legado histórico. José Miguel Ceballos Delgado explica los beneficios de utilizar el término tradicional en el contexto cultural de la siguiente forma:

Considerar conocimiento tradicional las tradiciones y expresiones culturales de una comunidad indígena llevará a que ellas sean objeto de protección a través de los sistemas que se adopten para tal fin, y por supuesto, tal protección habrá de cobijar las creaciones que las integran y en que se reflejan. (2020, p. 28)

Al usar el concepto de arte tradicional para sustituir al de artesanía, estas expresiones dejarían de someterse a los parámetros coloniales en los que claramente no encajan, permitiéndole a sus creadores salir de las restricciones técnicas que los contienen. El *artista tradicional* sería identificado como alguien que emplea técnicas históricamente relevantes y que representa los saberes de su región, pero bajo condiciones distintas más no inferiores a las del artista institucional. Además, en esta clasificación serían incluidos otros tipos de artista que no se ajustan al modelo del arte culto/académico, lo que ayudaría a modificar las relaciones y las jerarquías culturales actuales.

La concepción de los artistas tradicionales también podría ayudar a que los jóvenes que ahora no quieren continuar con las actividades artesanales, (debido a los factores de discriminación que las acompañan) tengan un mayor interés en aprenderlas y llevarlas a cabo. En los últimos años, la enseñanza de las artesanías ha disminuido debido a que los padres prefieren que sus hijos se dediquen a otras labores, sean profesionistas o emigren a centros urbanos en busca de una mejor calidad de vida. Actualmente “Nuestra planta productiva artesanal está

envejeciendo y surgen brechas artesanales de una a tres generaciones. En un sondeo reciente se proyecta que, de ocho a diez millones de artesanos, ahora quedan solo entre cuatro y cinco millones” (Cisneros, 2013; Citado en Sales, 2013, p. 34). La juventud indígena podría retomar las actividades artesanales al alejarlas de las distinciones raciales y étnicas que poseen en la actualidad.

Las identidades asociadas con las artesanías están conformadas por elementos que interactúan dentro de la *indigenidad* y que están cargadas de clichés que deben ser analizados y removidos de esta actividad. En palabras de Vanessa Freitag:

En nuestra actualidad, todavía conservamos una idea tradicional y antigua sobre el concepto de artesanía, es decir, que se trata de un trabajo manual, repetitivo, funcional, decorativo, aun cuando los artesanos se sobresalen con un trabajo de enorme valor estético y se encuentran insertos en el circuito de las artes. (2014, p. 141)

No podemos seguir imaginando a las artesanías cómo reliquias ancestrales que deben ser intocables para poseer un valor. Si es admisible para los artistas académicos incorporar las prácticas tradicionales a sus obras, ¿Por qué cuando los artesanos buscan innovar se les cuestiona o se les critica por contaminar su propia cultura? Las condiciones vida y trabajo del artesanado deben cambiar, como lo apunta Rufina Edith Villa Hernández:

No podemos seguir pensando en los artesanos como sostenedores de la tradición, simplemente para que sobrevivan. También tienen derecho a una vida buena, y esta vida buena es vivir en armonía con la naturaleza, pero al mismo tiempo tener acceso a servicios de salud y educación que para todos son imprescindibles. (2013, Citada en Sales, 2013, p. 82)

La igualdad social de la que muchos curadores hablan en nuestro país va más allá de invitar a algunos artistas indígenas a que lean ponencias en sus museos. Debemos analizar las problemáticas que originan estas diferencias en todos los ámbitos, comenzando por la percepción de las distintas identidades artísticas y los conceptos que las acompañan.

El arte popular y la autoría

El arte popular es un término muy ambiguo en el que se suele agruparse a las actividades relacionadas con la identidad indígena y/o la *indigenidad*, también es una forma de simular la inclusión de estas piezas y sus creadores dentro de las dinámicas del arte culto/académico. Este concepto tiene un sesgo de discriminación que ha tomado fuerza a través de los años, lo que lo mantiene como una forma de nombrar a las expresiones artísticas de los grupos marginados del arte institucional. Hay que señalar que el arte popular y las artesanías son nociones generadas por el estado mexicano, lo que por sí mismo es un acto de dominio cultural sobre estas expresiones artísticas. “Ahora se habla mucho de la ancestralidad de las artes populares cuando este es un concepto totalmente cuestionable porque se trata de culturas dinámicas que van incorporando diferentes aspectos de la vida y de la modernidad” (Murillo, 2021; Citando en Juárez, 2022, p. 82).

Pero ¿Cómo podemos hablar de arte popular en un país donde no hay un solo pueblo sino un grupo de pueblos con diversos rasgos culturales, sociales y económicos?, La creencia de que todos somos uno mismo y todos somos parte de esta “popularidad” ya no existe. El concepto de arte popular fue creado para unificar las expresiones culturales que no tenían cabida en el arte culto y fue otra de las estrategias que acompañó a la ideología del mestizaje en la “integración” de las culturas indígenas a la nación moderna mexicana. Otra de las problemáticas en la terminología del arte popular es que influye en cuestiones legales relacionadas con las artesanías,

pues considerarlas como *populares* significa que les pertenecen a todas aquellas personas dentro de una población, en este caso México, lo cual le permite a cualquier mexicano utilizarlas. Lo anterior deja de lado los derechos de las naciones originarias, según explica Rocío Montané Becerra:

Esto, además de violar los derechos colectivos de los artesanos y de los pueblos y las comunidades indígenas, es un acto discriminatorio porque los que no son indígenas sí tienen derechos de autor, pero los indígenas que han mantenido tradicionalmente la artesanía no ven reconocidos sus derechos colectivos de autor. (Citada en Sales, 2013, p. 97)

El análisis del arte popular como concepto tiene su relevancia en la protección del plagio o el uso indebido de los motivos tradicionales, pues se consideran parte de la cultura de una región y como tal les pertenecen a todos, excepto a sus creadores y sus comunidades. La autoría es otra idea que debe ser descompuesta y precisada en los países colonizados, pues en los pueblos y las naciones originarias los símbolos son una representación colectiva que se aborda de un modo individual pero que siempre está ligado a esta colectividad. Es decir, no hay una propiedad individual sino comunal de los saberes y una interpretación personal de ellos. De este modo, los derechos sobre los “diseños” del arte popular es otra de las dificultades que se generan al tratar de aplicar los conceptos y las estructuras del arte europeo a las dinámicas del arte tradicional. El resguardo de las iconografías artesanales ha fracasado debido a que no hay una comprensión institucional que la respalde. Esto ha ocasionado dificultades y ambigüedades en el contexto cultural, pues como lo menciona la Senadora Susana Harp Iturribarria:

Si el día de hoy quisiera una comunidad indígena iniciar una demanda en base a las dos opciones que hay de INDAUTOR o del IMPI; entonces la comunidad indígena tendría

que acreditar ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial, la condición de autor o de inventor con un registro o un título; debería también comprobar la condición de titularidad del derecho, así como documentar mediante un registro, la autoría a través de documentación que le de la fe de hechos. (2019, p. 73)

A pesar de que el reconocimiento legal de la autoría artesanal está a cargo del sector industrial, no se le reconoce como una actividad susceptible de ser protegida por los derechos de autor o la propiedad intelectual, pues como lo explica Heladio G. Verver:

La ley actual pone a la microindustria y a las artesanías juntas. Sin embargo, el sector público se encuentra posicionado en la Secretaría de Desarrollo Social. Es decir, hay algo de incongruencia en la política pública que se aplica hoy a las artesanías. (Citado en Sales, 2013, p.16)

El artesanado vive en un limbo de legitimidad entre los apoyos de programas sociales y las reglas del sector industrial, este es uno de los factores que limitan el desarrollo de sus actividades y la falta de estrategias para su correcta difusión. Una de las soluciones a este problema de terminología legal ha sido la formación de colectivos artesanales en los que se registra la propiedad de las piezas por medio de la denominación de origen. Es decir, se reconoce a las obras como procedentes de una región del país y que solo pueden ser elaboradas y comercializadas por los habitantes de la misma zona. Es el caso de los *Tenangos Bordados de Hidalgo*,³ que fueron catalogados por el *Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial* para protegerlos del plagio. De esta manera, son los artesanos hidalguenses los que están a cargo de su patrimonio y deciden cómo otorgar los permisos de uso de sus imágenes.

³ El grupo Tenangos Bordados Textiles S.A. DE C.V. solicitó en junio del año 2014 el registro de la marca colectiva para conservar los derechos sobre los patrones tradicionales originarios del municipio de Tenango de Doria, Hidalgo.

Este texto propone utilizar el término *arte tradicional* como una posible solución a estos vacíos legales, pues todas las expresiones tradicionales son susceptibles a cierto tipo de protección a nivel regional e internacional debido a que se les considera patrimonio cultural. Para confirmar lo anterior es necesario consultar tanto a los artesanos como a los especialistas en salvaguarda del patrimonio. Los primeros darán su opinión acerca del término y los segundos confirmarán la viabilidad de la propuesta en el contexto legal.

Cómo hemos revisado, algunas de las características que relacionan a un autor y sus piezas con el arte popular suelen ser su formación no académica así como sus rasgos étnico-raciales, “Estos argumentos resultan, a pesar de las buenas intenciones, discriminatorios para muchas artes, pues cuando se usa con demasiada tendencia diferencial, el calificativo de populares resulta ser, si no despectivo, sí jerarquizante” (Castro, 1984, p. 18). La transición conceptual de las artesanías y las artes populares al arte tradicional podría igualar las jerarquías entre las actividades creativas de nuestro país, pues un artista tradicional puede ser visto por la población como un tipo de artista que conserva los elementos culturales de su comunidad pero sin estar ligado a las nociones étnicas, y por lo tanto discriminatorias, del artesano.

Conclusiones

Los conceptos de artesanía y arte popular surgieron en la época posterior a la Revolución como una forma de unir a las distintas expresiones culturales y formar una identidad nacional. Desde el inicio contenían rasgos étnicos que fueron pensados para distinguirlas de las actividades del arte culto, es por eso que conservan valores jerárquicos que hay que analizar para determinar si aún son útiles.

El artesanado ha sido colocado en un pedestal del que tienen prohibido moverse, se respeta su importancia histórica, pero al mismo tiempo las instituciones los segregan por no compartir los valores de una sociedad mexicana moderna. “Uno de los muchos caminos que han tomado es utilizar la plástica como un método de reconocimiento étnico ante la mirada del otro, y no como productos al interior de su comunidad” (Campuzano, 2019, p. 19). El estado no ha podido resolver las problemáticas de las artesanías a pesar de que siguen siendo las mimas desde hace décadas, a pesar de que han obtenido ganancias sociales y sobretodo económicas valiéndose de ellas.

Los huecos legales que han impedido la protección de los símbolos y las técnicas tradicionales es uno de los problemas más importantes a resolver, ya que “La situación del sector artesanal está en grave riesgo por la inexistencia y valorización legal, que respalden las actividades artísticas, las proteja, incentive y regule” (Fajardo, 2016, p. 37). Las políticas de estado que se han propuesto modificar esta situación tienen contradicciones que no pueden dejarse de lado, ¿Por qué se le reclama a los artesanos el uso de la tecnología? Aun cuando son catalogados como una actividad industrial, ¿Por qué no hay leyes que los protejan de la apropiación? Si las consideramos como emblemas de nuestras tradiciones. Creemos que el camino para la integración es la igualdad, y para ello hay que desafiar tanto las reglas legales como artísticas de nuestro país en beneficio de todos, no solo de algunos.

Hay dos temáticas que son incómodas de abordar en nuestro país: *la multiculturalidad*; que sirve para alardear de nuestra diversidad cultural pero que no existe de manera oficial, pues implicaría el reconocimiento de todas las naciones que cohabitan en el estado mexicano, y *el racismo*: que todos negamos a pesar de que presenciamos actos de discriminación de manera cotidiana. Para resolver esto último debemos hablar de ello en todos los contextos, en el caso de

las artes podríamos comenzar por admitir que hay una desigualdad entre artistas y artesanos, y que ésta probablemente está basada en cuestiones étnicas.

La justicia social en el ámbito artístico implica; incluir a los artesanos en la plantilla docente de las escuelas de arte, ofrecer a los alumnos de estos centros las técnicas tradicionales, así como exhibir la obra de los artistas indígenas en los mismos espacios que el arte académico. Es preciso reconocer que existe una gran desigualdad entre los distintos tipos de artista en México, comenzando con los términos que utilizamos para referirnos a ellos y a sus obras, es por ellos que este texto propone utilizar el término *arte tradicional* para agrupar a los artistas y las formas de arte que están basados en la tradición de los pueblos y las naciones originarias.

Referencias

Campuzano, O. (2019). La etnicidad como agente de producción del arte plástico en América Latina: discriminación y multiculturalidad". *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 2.

Caputo, A. (2019) ¿Arte o artesanía? Imaginarios occidentales sobre la autenticidad del arte en las culturas indígenas. *Aisthesis*, 66.

Castro, M. C. (1984). *Arte Popular Indígena Colonial en Michoacán* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].

Ceballos, J. M. (2020). Necesidad de protección a los conocimientos tradicionales. Especial mención a las expresiones culturales tradicionales. *Revista La Propiedad Inmaterial*, 29.

Estrada, B. R. (2017). *Potencialidades descolonizales de la artesanía textil: Construcción de resignificación del trabajo. Una reflexión desde el Sur de México* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].

Fajardo, A. C. (2016). *La política cultural del estado mexicano y la producción y comercialización de las artesanías nacionales: El caso del barro negro en Oaxaca* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].

Freitag, V. (2014). Entre arte y artesanía: elementos para pensar el oficio artesanal en la actualidad. *El artista*, 11.

Harp, S. (2019). *El debate en México de la protección del Patrimonio Cultural. En Argumentos para la Defensa y Protección del Patrimonio Cultural de Pueblos y Comunidades Indígenas y Afrodescendientes en México y América Latina*. Ed. CNDH. <https://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Argumentos-Indigenas-Afrodescendientes.pdf>

Juárez, M. E. (2022). Los valores étnicos en los conceptos de artesanía, tradición y arte popular en las artes contemporáneas mexicanas. *Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura*, (7), 75-88.

https://masam.cuautitlan.unam.mx/seminarioarteydiseno/wp-content/uploads/2022/07/REIADC_No.7_An%CC%83o3_MarioEliseoJuarezRodriguez.pdf

Pérez, J. A., Martínez-Martínez, O. A., & Cogco, A. R. (2017). *¿Satisfacción con programas de fomento a la artesanía en México? El caso del FONART*. (Investigación Administrativa).

Sales, F. J. (comp.) (2013). *Las artesanías en México. Situación actual y retos*.

(Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública). Cámara de Diputados.

Violencia sistémica en la educación, alternativas desde la pedagogía de las artes para la mejora continua de la escuela¹

Cristina Ivonne Figueroa Pino

Magíster en Políticas Culturales y Gestión de las Artes por Universidad de las Artes, Guayaquil, Ecuador. Diplomada Universitaria en Capacitación Docente en Neurociencias por Asociación Educar con aval de la Universidad Abierta Iberoamericana, Buenos Aires, Argentina. Periodista por Universidad Tecnológica Equinoccial, Quito, Ecuador. Actriz por Laboratorio Teatral Malayerba, Quito, Ecuador. Coordinadora de proyectos en Corporación Cultural Centro de Estudios de Cine y Televisión (CECTV), Guayaquil Ecuador; actualmente es parte del equipo del proceso de validación de trayectorias profesionales artísticas o culturales para tercer nivel de grado de la Universidad de las Artes, Guayaquil, Ecuador.
cristafiguero@gmail.com, cristina.figueroa@uartes.edu.ec

Resumen

En un contexto pandémico atípico, en medio de un modelo de educación típicamente violento, la virtualidad da la posibilidad única en su tipo, de modificar las relaciones educativas para siempre. La escuela como territorio cultural en disputa, tiene ante sí un comodín que puede ser verdugo silencioso, o agente de cambio. Ese comodín es la pedagogía de las artes.

La pedagogía de las artes, como formadora académica de quienes, a su vez van a formar en artes, debe asumirse como gestora cultural que propicie una interiorización humana que

¹ Esta investigación se ideó en el año 2018 como resultado de un encuentro con la labor docente en un plantel de la ciudad de Quito, y con motivo de la titulación en el programa de posgrado ‘Maestría en Políticas Culturales y Gestión de las Artes’ de la Universidad de las Artes. Inicia en el mes de noviembre del 2019, y se interrumpe debido al ciclo pandémico que le obliga a mutar hacia otro objeto de estudio, abordado hasta noviembre del 2020. Esta investigación no es financiada por ninguna institución, y se declara en construcción abierta que invita incluso a ser colaborativa.

modifique las relaciones sociales para poder mejorar la escuela y debe cuestionar los roles de violencia que aquejan su carácter constitutivo.

Violencias educativas como la fragmentación de saberes, el analfabetismo funcional, el vocabulario educativo inadecuado, la alarma de los medios de comunicación, la deserción escolar, entre otras, pueden ser derrocadas mediante la educación responsable en artes.

Palabras clave: Educación en artes, violencia sistémica en la educación, escuela como territorio cultural en disputa, academia.

El material que se presenta a continuación, es la secuencia inédita de la investigación interrumpida en marzo 2020, que recoge el estudio de las artes como agentes de erradicación de la violencia sistémica educativa. Se toma como campo de estudio la educación en artes, como variable el latente escenario sanitario mundial y, como objetos de estudio: la escuela como terreno cultural en disputa, y la academia como gestora cultural fundamental de un nuevo sistema de educación.

Introducción

Cuando escuchamos la palabra violencia, seguramente pensamos en primera instancia en violencia física: golpes, empujones, violencia sexual o alguna agresión que repercute de manera material en las partes del cuerpo. Puede que se piense también en violencia psicológica en la figura de insultos, gritos, regaños, humillación, infravaloración, acoso, entre otros, que también tienen un buen componente anímico y emocional. No se nos ocurre que la escuela es un reproductor de violencia hasta que miramos por segunda vez.

La violencia escolar es un espacio de zozobra, de angustia, de encogimiento para cientos de niños y niñas en la educación, porque es un generador de malestar, de maltrato en la figura de

miedo, desasosiego, soledad, presión, pesos y tristezas de distintas maneras; además, afecta no solo a la o el estudiante sino a sus docentes y familia también sumergidos en ambientes hostiles. Esa violencia, con todos sus componentes, en lugar de decrecer es progresiva y se convierte en sistémica.

En el contexto ecuatoriano, la educación ha sido siempre impositiva, con la ley de ordenar y obedecer entendido como disciplina, además la educación esconde otro tipo de violencias como la fragmentación de saberes, el analfabetismo funcional, el vocabulario educativo inadecuado, los medios de comunicación como ‘trivializadores’ de experiencia y conocimiento, la deserción escolar, el abandono a las y los docentes, la estigmatización de las y los estudiantes, los siempre cuestionados métodos de calificación, entre otras violencias que se han exacerbado en el cuadro pandémico actual.

La huella que dejan los escenarios educativos en todas las personas es una memoria que nunca se rompe, que está herida, y sigue lastimando porque el recuerdo forma tu historia y a partir de ella te relacionas con los otros, con los espacios, con las condiciones de vida, con tus propias emociones. El dejar ese recuerdo sin sanar, es desposeerte del poder de elegir no repetir esos ciclos dolorosos para nadie más. Esa memoria colectiva ultrajada, perpetúa un ejercicio de violencia que se replica generación tras generación.

Esta investigación pretende preguntarse de qué lado de la violencia se encuentra la pedagogía de las artes en la escuela, y qué puede hacer la academia para detener la violencia sistémica en la educación.

Definiciones generales para este artículo

La escuela, entendida como el espacio físico –y ahora virtual- donde las y los estudiantes reciben clases de diferentes asignaturas durante doce años, la escuela se divide en educación general básica y bachillerato, antes conocida como educación primaria y secundaria. El grupo etario que comprende la escuela en Ecuador oscila entre los cinco y los 18 años.²

La academia, entendida como el espacio de educación superior donde se forma a las y los profesionales de todas las áreas del conocimiento, una vez que hayan salido de la escuela. Esta educación superior puede ser de tercer nivel, o su equivalente en tecnología, cuarto y quinto nivel.³

Educación en artes, entendida como la relación que tiene la sociedad con las artes, y la interrelación entre ambas mediante diferentes actividades artísticas que pretenden constituirse como un hábito natural de la ciudadanía, donde no solo se consume arte, sino que se produce de manera consciente, individual o colectivamente al tiempo que se la cuestiona constantemente.

En ese sentido, me gusta pensar en el lema de la Universidad de las Artes como un objetivo, una misión, una visión y una construcción de la realidad guayaquileña que se sigue forjando día a día con la participación e intervención de la ciudadanía: La educación en artes pública, gratuita y de calidad es un derecho.

Pedagogía de las artes, será entendida en este artículo como la capacidad de saber, de saber hacer, y luego de saber compartir ese conocimiento, para que un ‘otro’ u ‘otra’ pueda

² En Ecuador, la educación primaria y secundaria no se cursa en escuelas diferentes, generalmente es el mismo espacio físico donde se culminan los 12 años de formación.

³ En todos los casos, estamos refiriéndonos a la educación formal, pues la educación no formal en Ecuador no ha sido estadísticamente constituida ni es reconocida por las instituciones que regulan el sistema de educación superior como formación, únicamente como capacitaciones menores.

tomarlo. Es un proceso de ida y vuelta donde los caminos se construyen en conjunto y donde hay retroalimentación continua.

Tener pedagogía entonces, es dar cuenta de un ejercicio constante de hacer, deshacer, aprender, desaprender, errar, probar, intentar, itinerar, construir, cuestionar, desmoronar, discriminar, incluir y volver a repetir una y otra vez entre aprendiz y maestre, sin saber cuál de los dos es cuál.

Estado del arte: Educación y pandemia.

Interpelados por la pandemia de covid-19 que azota al mundo, y con cifras alarmistas que cada día indican nuevas variantes, más dosis de vacunas y un escenario de salubridad cuestionable, las relaciones de trabajo y de educación se trasladaron a un contexto remoto, o híbrido que decantó en la obligatoriedad de alejarse de los seres y los sitios para precautelar la vida.

En ese contexto, nuevo para todos, la escuela y la academia se vieron en la necesidad de modificar las relaciones con sus comunidades internas y entre comunidades externas; la pandemia “terminó de exhibir las carencias y las deficiencias del sistema educativo” (Figuroa, 2020, p. 66). Curiosamente, en lugar de tomar la oportunidad, tanto la academia como la escuela únicamente derivaron la experiencia educativa a lo virtual, lo que significó mutar de la violencia presencial a la violencia digital.

Ya en la época prepandémica las escuelas eran espacios donde las condiciones de movimiento, sonido, y despersonalización eran agresivas con la interiorización del individuo (el timbre, el olor del bar, el baño, etc.). Ahora, con pandemia, las condiciones son todavía más inoportunas para el terreno educativo porque el sistema se trasladó a casa que no es un espacio

pensado para la formación educativa, “la escuela nunca ha sido capaz de adaptarse a su entorno, a su crecimiento, a las realidades y los hechos históricos que mueven todo. Ahora en cambio, no pueden escapar, o cambian o desaparecen” (Figuerola, 2020, p. 88).

Ese carácter nocivo para los sentidos desdice lo que busca el currículo nacional ecuatoriano a nivel de educación general básica y bachillerato que es propender a que la memoria emotiva y la introspección se fortalezcan.⁴ La escuela debiera ser un santuario, más como está trabajada hoy en día, sigue formando violencia porque sigue dejando una huella negativa en el cuerpo de las y los aprendices por las posturas corporales que adoptamos en la virtualidad, por el malestar físico que implica estar sentados todo el tiempo sin pausas activas, por el cansancio de ojos, por el síndrome de túnel carpiano que aqueja nuestras muñecas, etc.

La pandemia nos ha llevado a todos al margen de la fragilidad. De todas maneras, cuando echamos la vista a la academia y a la escuela, recordamos que estos espacios tampoco tenían, ni tienen las condiciones correctas de desarrollo educativo. Hoy en día, se puede reunir a los problemas que siguen aquejando a la educación en los siguientes grandes grupos:

1. Fragmentación de saberes. Se piensa que es la manera correcta de aprender, dejando de lado el análisis del todo, perjudicando la comprensión de las partes de lo que se estudia.
2. Analfabetismo funcional. Como la “incapacidad de poner en ejecución lo que se aprende en la escuela” Así como la incapacidad de utilizar equipos o máquinas, maximizado en periodo pandémico.

⁴ El currículo nacional ecuatoriano no menciona textualmente estos términos, pero menciona “Explorar su mundo interior”. Ministerio de Educación de Ecuador, *Currículo de Educación Cultural y Artística, Subnivel Preparatoria*. Objetivo General 8.

3. Vocabulario educativo inadecuado. Como el uso de las palabras resiliencia o disciplina, que hablan de contextos de reponerse a los golpes ‘de la vida’, y de ordenar en primer lugar lo que debemos hacer y al último, lo que queremos.

4. Medios de comunicación que trivializan la información y el conocimiento. Donde toda la información llega como una vorágine en demasía que, de tan impetuosa y masiva, se convierte en fugaz y hasta en irrelevante.

5. Deserción escolar. En donde, solo en Ecuador, hay más de un millón de estudiantes fuera de las aulas y sin acceso a clases virtuales, aunque las cifras cambian diariamente.

6. Abandono a las y los docentes. Pensando en salud y seguridad ocupacional como departamento institucional, donde como plan retorno se les habla de alcohol en las manos y mascarillas, pero no de cómo enfrentar la pandemia desde el plano físico, anímico, psicológico o emocional como individuos.

7. Estigmatización de las y los estudiantes. Antes de la pandemia había más de una decena de razones de estigmatización, desde las discapacidades hasta la superdotación. A partir de la pandemia todos los estudiantes han sido insertados en el sistema de Necesidades Educativas Especiales (NEE) sin conocer sus verdaderas circunstancias y encasillando a todos en la homogeneidad.

8. Métodos de calificación. Como una cuantificación de lo cualitativo, y haciendo de lo cualitativo una subjetividad sin matrices de funcionamiento u orden, pues no es posible delimitar criterios creativos o técnicos que evidencien las características académicas o de aprendizaje de cada estudiante.

9. Acceso a entornos virtuales de aprendizaje. En Ecuador, el 70% aproximadamente de personas en escolarización, e incluso en tercer nivel, no cuenta con internet o equipos en los cuales recibir sus clases.⁵

Frente a ese circuito educativo desmembrado y naturalizado de agresividad, desdén, disciplina bruta y separación apática, esa falta de vínculos desarrolla una soledad profunda en las niñas, niños y adolescentes, y origina un vacío que se llena con tecnología, juguetes, pornografía y banalidad (Sociedad Argentina de Pediatría, 2020). Los pocos que salen de ese cascarón, y se atreven a cuestionar lo que viven, se encuentran con que están solos frente a la duda, porque no hay quien satisfaga sus preguntas.

En ese escenario, re-aparece la educación en artes, como la oportunidad de generar un espacio que se reinventa, donde las preguntas quizá ya no existan, donde las respuestas sean creativas, donde las posibilidades de modificar el entorno y proponer soluciones son infinitas. Aplicar las artes con pedagogía, significa acoger, ser hogar, deshacer los hilos violentos y generar espacios más empáticos e individuos más conscientes de su sensibilidad, que se hacen cargo de lo que generan también hacia los otros (Figuroa, 2019).

Sin embargo, el reto no está en realizar todo ello solamente, el verdadero reto es hacerlo en esta educación atravesada desde hace casi dos años, por una pantalla que cambia las relaciones con y desde el arte. Desencontrados y en aislamiento, con relaciones emocionales y sociales intercambiadas con la incertidumbre, redefinidas y alteradas involuntariamente ¿cómo

⁵ La autora actualmente se encuentra desarrollando una investigación denominada 'Estudio sobre la educación, problemas y propuestas desde la gestión cultural en artes para el 2025' donde se desarrollan estos, y otros puntos a fondo.

hace el arte para sobrevivir en la educación? ¿Cuál es el rol del/a pedagogo/a en artes en estos tiempos?

Educación en Artes: La escuela como territorio cultural en disputa.

El arte es justamente imaginar lo que todavía no es, porque estamos intervenidos todos los días por nuestro contexto y nuestras circunstancias de ese momento dado. No es estático, como no es estática la vida. Nunca seré tan vieja como ahora, y nunca seré más joven que ahora. La constante yo, desaparece a cada minuto.

Humberto Maturana, se ‘inventó’ el concepto de *autopoiesis*, que definía como la capacidad de crearse y producirse a uno mismo constantemente (País, 2019). La educación en artes, intervenida por un alguien, que es la o el pedagogo/a en artes, hace que esa capacidad sea más sencilla de exteriorizar, porque es un viaje al interior de uno mismo que necesita un lugar seguro. A nadie le gusta mirar hacia dentro sin poder apoyarse de alguien que contiene.

El problema con la escuela, que debe ser cuestionada tanto como la educación, es que es un espacio que, como hemos visto, no está pensada para el viaje interior de cada estudiante, y el problema con la academia, en especial con la academia que se dedica al arte de alguna manera, es que no se constituye como agente de cambio, no se ve a sí misma como gestora cultural. Eso es triste y grave, pues la academia es probablemente la más grande, omnipresente y relevante gestora cultural de todas.

Con esa propuesta por delante, por demás obvia pero que la academia no ha querido ver, importa lo que la Universidad tenga que decir sobre el arte, importa la formación que le da la universidad a sus educadores de artes y a sus artistas, importa que se posicione como un conjunto de ‘alguienes’ que detienen esa violencia sistémica, porque cuando no la detienen, la replican.

Cuando se requiere a la academia como gestora cultural y ella asume su rol, se dará cuenta que tiene en las escuelas un terreno fértil donde construir las artes, desde las artes y para las artes; y notará también que la escuela es un territorio en disputa donde todas las áreas meten la mano, donde todos sacan algo y no entregan nada en la educación primaria y secundaria. Esa disputa, de ese territorio cultural, puede ser ganada por la academia si da la pelea, si se asume como la gestora más importante en este constructo de educación en artes porque es el eslabón que no existe –o es esporádico y escaso- entre la educación primaria y secundaria, y la educación superior.

Además, las artes tienen disciplina, es otro tipo de disciplina, no responde al orden y la obediencia de la escuela, y la academia procura enseñar otro modelo de crear artes, sobre cuerpos ya habituados a lo impositivo. Las artes en cambio son como un juego serio, si vemos a las y los niños jugar, notaremos que juegan en serio, que tienen reglas serias que cumplen porque si no lo hacen rompen la ilusión del juego, por lo tanto, no las rompen y es así como el juego funciona, y además se dotan de un componente que la escuela no tiene: la motivación voluntaria.

La escuela no es voluntaria, no se compone de voluntariedad, porque es un mundo hostil; en un mundo hostil la pedagogía de las artes es la puerta abierta de intercambio a un mundo amable, sensible, cortés, empático. Es así que la o el pedagogo en artes es un facilitador, una compañía, un lazarillo para que las artes inunden socialmente a las y los estudiantes en detrimento de la violencia.

Ahora bien, hay ciertos inconvenientes que la academia debe sortear para hacerse de este territorio cultural que es la escuela.

Docentes ‘en’ artes o docentes ‘de’ artes

La Organización de Estados Iberoamericanos, para el 2010, ya era consciente de que las generaciones de profesionales tienen mayor escolarización en términos académicos, pero también más dificultades para encontrar empleo al salir de la formación completa tanto del bachillerato, como de la educación superior.

Esta condición, traducida a las y los estudiantes de pedagogía de las artes, significa que tienen que buscar algo más que hacer, darles un valor agregado a sus oficios. Ese valor agregado puede ser la apuesta por ser el puente que integre la educación primaria, secundaria y superior en la figura de la gestión cultural que dialoga entre ser docente y ser artista siendo alguien mucho más completo, ser alguien que domine ambas cosas.

Por el lado de la escuela, hay una tendencia a tomar las horas dedicadas al arte como la hora libre, o la hora de las actividades prácticas donde no se realiza ‘nada productivo’, y en otros varios casos, se destina esa hora a otra actividad ‘más importante’ que no se haya terminado de hacer en las horas clase designadas a otras asignaturas.

Ese particular, se genera debido a la carencia de profesionales transdisciplinarios que conjuguen las artes. Quienes se hacen cargo de las horas dedicadas al arte, son en el mejor de los casos, artistas que en su mayoría se especializan en un área específica, tal es el caso de las y los músicos, quienes sí cuentan con un título de tercer nivel para insertarse en el mundo docente.

En Ecuador, hasta el 2018, más del 90% de las y los docentes a cargo del área de Educación Cultural y Artística eran profesionales de otro tipo de áreas de conocimiento que no tenían que ver con el arte o la cultura. En pandemia, la encuesta realizada por el Observatorio de políticas y economía de la cultura del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes

(ILIA), concluyó que para el año 2020, solo el 30% de las y los artistas cuenta con un título universitario (Observatorio de la política de la cultura, 2021).

Entonces, nos encontramos ante un problema de doble vía, donde los docentes que deben ser docentes ‘en’ las disciplinas del arte, en realidad son docentes ‘de’ artes por mandato institucional de sus escuelas y sin tener formación profesional en el campo global. No basta solo con los artistas ni basta tampoco solo con los docentes asignados a las materias artísticas en las escuelas, se necesitan más esfuerzos, se necesita alguien más, se necesita un/a gestor/a artístico-cultural en educación básica y bachillerato.

Condiciones laborales de los artistas

De acuerdo con los estudios, encuestas y datos de los últimos diez años, la actividad docente es la que le da estabilidad laboral al artista. Esto queda en evidencia cuando al hacer programas de becas relacionadas con algún área del arte desde las entidades de educación superior en Ecuador, casi la mitad de los beneficiarios retorna al país para insertarse en el mercado laboral docente de educación superior, por lo que la relación que existe entre gestión cultural y educación debe adquirir mayor importancia (Figuroa, 2020).

A pesar de la estabilidad laboral, eso no se traduce en remuneración estable para las y los trabajadores del arte, pues más del 70% recibe un pago luego de haber entregado un producto, y la pandemia ha agravado en tal manera la situación que “El 75% de los encuestados manifestó estar en igual o peor situación [económica] que en el año 2015. Y el 47% declaró estar en peor situación” (Observatorio de la política de la cultura, 2021, p. 23).

Inexistencia de medios de comunicación universitarios

Hubo un tiempo en que las universidades tenían sus propios medios de comunicación; sobre todo las radios universitarias eran muy comunes y gracias a esos esfuerzos de generar una comunicación desde la universidad hacia la ciudadanía de manera abierta, los objetivos culturales se cumplían.

Los espacios artístico-culturales internos de las universidades como el coro, el grupo de teatro, la estudiantina, los grupos de danza, entre otros, contaban con esos medios de comunicación universitarios para acercar a la comunidad estudiantil, y al público en general, a sus trabajos de manera amplia. Esos espacios universitarios también peligran hoy en día.

Janina Suárez, reconoce la fuerza de los espacios culturales formativos, aparte de las carreras oficiales que se ofertan en las universidades, e invita a que abran sus espectros de impacto. “Las producciones universitarias suelen circular endógenamente, aunque su público no sea solo de estudiantes” (Suarez, 2021, p. 66).

Ante esta realidad, las direcciones de cultura de las universidades son fundamentales, pues la formación universitaria en espacios como los teatros universitarios, los coros universitarios, etc., es gratuita y construye agentes artístico-culturales, por lo tanto, debe vincularse con un medio universitario que divulgue esos contenidos, debe propender a crear públicos y a fortalecer el vínculo de esos públicos con el arte. Hay que dialogar con el afuera porque eso es construir educación en artes.

Propuesta: La pedagogía del arte como gestora cultural fundamental.

La pandemia nos ha dado la oportunidad a las y los artistas de cavilar por horas sobre nuevas formas de crear, a las y los docentes la oportunidad de preguntarnos qué es una educación

digna. Y a los gobiernos, hay que reconocer que les ha dado la posibilidad de abrir el diálogo sobre cómo contribuir a la economía desde el arte.

En Ecuador, hoy en día, el Servicio de Rentas Internas (SRI) reconoce a las empresas un 150% de beneficio si respaldan a los proyectos artísticos e industrias creativas, entonces ya no se convierte en auspicio, sino en inversión. Además, los impuestos gravan IVA 0 cuando la actividad económica tenga algo que ver con el arte y la cultura. Es una manera legítima y útil de ayudar a despuntar al sector.⁶

Volviendo a la educación, esta posibilidad de cavilación sobre la educación en artes y la pedagogía de las artes, me lleva a concluir que una educación digna es una educación de y para el bien-estar de todos los agentes educativos desde la gestión cultural en mancomunidad con la academia y con la escuela.

La gestión cultural en la educación debe incentivar el asombro, no mutilarlo, darle a lo simbólico, la carga enorme de significación que tiene, pensar en la actividad docente y su relación con el estudiante como un ritual de magia, donde ambos van a co-crear el aprendizaje (Figueroa, 2020).

Partamos entonces por reconocer a la escuela como territorio cultural creativo que usa las artes como un eje transversal inmanente a todas las áreas de trabajo, luego añadamos a la conversación la ecuación: relación entre la pedagogía del arte desde la academia + gestión cultural + articulación arte-cultura + educación en artes + comunicación social desde medios universitarios, esa ecuación nos da = impacto en estudiantes multiniveles (primaria, secundaria, superior) e impacto en la ciudadanía que a su vez nos da = formación de públicos.

⁶ Disponible en: <https://www.comunicacion.gob.ec/ley-para-el-desarrollo-economico-2/>

En ese sentido, hay que generar una conversación donde se reconoce que el ecosistema educación se compone de cultura, y el ecosistema cultura se compone de educación. Para poder entender a ambos ecosistemas como un solo inciso de la misma realidad compleja, están las artes, porque el entender por separado los ecosistemas es seguir fragmentando los saberes; una sociedad no debe fragmentar sus componentes constitutivos.

Por lo tanto, en este artículo se proponen las siguientes alternativas desde la pedagogía de las artes para la mejora continua de la escuela:

Laboratorios artístico culturales

Explorar las artes desde el juego serio, donde hay reglas de convivencia que se respetan, pero no hay órdenes y sí hay organización. Explorar como en un laboratorio donde nadie tiene la fórmula, sino que va mezclando componentes que luego sabremos si funcionan o no. La disciplina del juego, que es la disciplina de las artes porque es por pura motivación introspectiva, inspira a soñar con una metodología de las artes para la práctica docente en el aula, que posteriormente replicarán los educandos en su pedagogía de creación.

El resultado de esos laboratorios constantes sería una cadena donde docentes de artes se transformen en docentes en artes, luego compartan con sus estudiantes quienes a su vez hacen réplica de lo recibido en la sociedad, quienes, en un nivel final, interiorizan esa relación con las artes y forman una ciudadanía consumidora de arte y productora de material artístico cultural a largo plazo.

Políticas educativas de la academia

Toda la política educativa de la academia, al menos la que tenga que ver con el área del arte y/o cultura, debe abordarse desde la gestión cultural en artes. Sensatamente, esa política educativa deberá abrir el diálogo con la escuela primaria y secundaria.

Técnico de intervención pedagógica cultural⁷

La formación artística y cultural de educación superior, que en 2020 ha dado una importancia destacable y en crecimiento hacia la profesionalización de gestores culturales y de ‘gente’ que se vincula desde distintos roles con el arte, con la cultura y con la educación, debe pensar también en procurar dar herramientas a un potencial técnico de intervención pedagógica cultural.

Pensar este rol, no como nuevo, sino como complementario de la formación artística y cultural, asigna una preponderancia a la enseñanza en artes y a la manera en que esta se pone en ejecución, pues es este individuo quien se encargará de hacer procesos que vinculen de manera eficiente al ecosistema educación y al ecosistema cultura desde la primera infancia.

Dar valor al carné escolar

Atendiendo a la propuesta de este artículo, de invitar a la pedagogía de las artes a autodefinirse como gestora cultural fundamental de las relaciones entre arte-sociedad desde las escuelas, se piensa en abrir un espacio asambleario donde sean las y los niños y adolescentes y no sus docentes quienes tengan la palabra.

⁷ Término acuñado por Touriñán, José en *Educación y gestión cultural, exigencias de la competencia técnica*. Revista de educación N° extraordinario. Educación y futuro. 2002.

Y el tema a tratar es el carné escolar, para qué sirve ahora, cuál es el valor del carné escolar y para qué les gustaría a todas esas almas estudiantiles de todas las edades que sirviera en la vida real. La figura de un gestor o gestora que aúne las voluntades de este territorio cultural que es la escuela entre lo que las y los estudiantes argumenten, y lo que realmente las empresas y la sociedad civil puedan facilitar de esas propuestas es crucial, porque debe aterrizar lo que esa asamblea llena de ideas en el aire pide, sueña, ‘utopisa’ e ilusiona con hacer.

Basta de quejas

Usemos lo que tenemos, en lugar de quejarnos de lo mucho más que no tenemos. Propongamos más en lugar de llorar amargamente todos en círculo, y siempre endógenamente por lo que no se ha hecho. Delors, dice que el conocimiento no es medible, sino que su verdadera funcionalidad se pone a prueba por la capacidad de uso (Delors, 1996).

Las artes están para que esa capacidad de uso de los conocimientos sea más ética, que se sienta menos culpable, menos víctima y que trabaje con las diversidades creativas de quienes conforman el basto ecosistema educativo-cultural como uno solo.

Conclusiones, recomendaciones, trabajos futuros

Las artes siempre han sobrevivido a sus contextos históricos, siempre han salido a flote contra todo y contra todos, y como una chukirawa que florece en el páramo, han aportado a su sociedad haciendo crecer la economía del espacio donde se desenvuelven. Otra analogía nos diría que, como la flor de loto, las artes embellecen en medio de los pantanos.

Por las artes, por lo tanto, más que preocuparse hay que darles caminos libres, pero cada vez más las artes las componen las y los educadores también, y las y los artistas que se vinculan

con la educación. Para hacer de las artes un territorio común donde pisar, nunca más se puede permitir que la escuela y la academia sean ajenas a sus diálogos y a sus alcances.

Actualmente, se encuentra en proceso de elaboración un trabajo denominado 'Estudio sobre la educación, problemas y propuestas desde la gestión cultural en artes para el 2025', que detalla varias de las aristas que intervienen en el proceso educativo, y que encuentra un panorama altamente promisorio de ejecución mediante las artes.

Permítase entonces leer estas conclusiones a manera de cierre, que son una apuesta de fe; y qué es la fe sino un 'creer en lo que no se ve', permítase asignar un espacio en el corazón a la esperanza de ver que un día pueden hacerse realidad estas premisas, así como se hacen realidad los milagros.

1. La escuela es un espacio violento a niveles múltiples, la academia se ha desentendido de intervenir; por lo que su rol hoy en día puede tomar la vía del silencio que significa estar de acuerdo con la perpetuación de la violencia, o asumirse como gestora cultural que puede hacer mutar, y éticamente debería frenar, esas violencias.

2. La pedagogía de las artes tiene cuantiosas alternativas para mejorar la escuela desde su rol formador de quienes serán los formadores de artes en los niveles primario y secundario. Por lo tanto, las carreras que oferten pedagogía de las artes deben considerar en sus mallas, programas de estudios y pénsum académicos el rol de técnico en intervención pedagógica cultural asociado a la escuela.

3. La educación en artes es un resultado del trabajo desde la academia hacia todas las áreas sociales y hacia toda la ciudadanía a través de las artes. Esa educación en artes se construye diariamente hasta hacer de las artes, los espacios comunes donde habitamos, es decir, nuestra nueva cultura.

4. El escenario sanitario mundial ha deprimido el crecimiento de las artes y de la vinculación con ellas a gran escala, sin embargo, esto va a terminar en algún momento, y la escuela no volverá a ser la misma. Por lo tanto, una exposición encaminada a las artes desde la academia es necesaria para construir la nueva realidad venidera.

Referencias

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones Unesco.

Figuroa, C. (2020). Análisis del área Educación Cultural y Artística dentro del currículo nacional ecuatoriano y sus aplicaciones durante y post pandemia desde la perspectiva de la gestión cultural. Tesis de Maestría Universidad de las Artes.

Ministerio de Cultura y Patrimonio de Ecuador. (2017). *Currículo de Educación Cultural y Artística*. Subnivel Preparatoria.

Observatorio de Políticas y Economía de la Cultura. (2020). Resultados de la encuesta de condiciones laborales en trabajadores de las artes y la cultura. Reporte termómetro cultural 1. ILIA. Universidad de las Artes.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Cudipal.

País, A. (2019). *Nobel Prize Dialogue: Humberto Maturana*. Santiago de Chile, extraído de BBC Mundo. Disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-46959865>

- Secretaría General de Comunicación de la Presidencia. (2021). *Ley para el desarrollo económico*. Disponible en: <https://www.comunicacion.gob.ec/ley-para-eldesarrollo-economico-2/>
- Sociedad Argentina de Pediatría. (2020). *Uso de pantallas en tiempos del coronavirus*. Comité Nacional de Crecimiento y Desarrollo y, Subcomisión de Tecnologías de Información y Comunicación. Archivos argentinos de pediatría.
- Suárez, J. (2021). *Grupos de teatro universitario, agentes dinamizadores del aprendizaje no formal en artes escénicas*. Trabajadores de la Cultura, condiciones y perspectivas en Ecuador. UArtes Ediciones.
- Touriñán, J. (2002). Educación y gestión cultural, exigencias de la competencia técnica. *Revista de educación* N° extraordinario. Educación y futuro.

Había Una Voz¹

Emilio Ángel Lome,

Sandra Liliana Osornio Ledesma,

Juana Nieto Alegría,

Itzel Trejo Martínez,

José Luis Reséndiz,

Eneida Gisela Camacho Uribe,

María Leonor Sedano Soto,

María De Los Ángeles López Serrano,

María Teresa Zamorano García,

Yuridia Dallely Ortiz López,

Sarahí García Callejas,

¹ Había una voz es una investigación de corte mixto, debido a que se utilizan instrumentos cuantitativos (datos estadísticos, encuestas y cuestionarios) e instrumentos cualitativos (como lo son entrevista a profundidad y diario de clase) con la intención de recabar información sobre el impacto de la literatura cantada en la formación de alumnos de preescolar; participan en ella 6 docentes de nivel preescolar de 2os y 3os grados, 1 directora, 1 maestro de música, 1 Asesor Técnico Pedagógico, 1 supervisora, 2 asesoras externas y Emilio Lome autor de Había Una Voz. La fecha de inicio del proyecto de investigación fue en el mes de septiembre del año 2021 y todavía está en curso. Esta investigación no es financiada por ninguna institución pública o privada.

Lucero Aburto Pedraza, y

Patricia Blasquez Morales

cuentosfera@gmail.com,
liliana.osorniol@usebeq.edu.mx,
juana.nietoa@usebeq.edu.mx, itzel.trejom@usebeq.edu.mx,
luisjobisa@gmail.com, giselacu45@gmail.com,
leosedano05@gmail.com, angeles.lopezs@usebeq.edu.mx,
yuridia.ortizl@usebeq.edu.mx, saritagarciacalle@gmail.com,
cuentosfera@gmail.com, patoblas.manos@gmail.com

Resumen

Había una voz: experiencia de una literatura cantada en preescolar. Esta es una experiencia colectiva que incluye a 6 docentes de nivel preescolar de 2os y 3os grados, 2 estudiantes normalistas, 1 directora, 1 maestro de música, 1 Asesor Técnico Pedagógico, 1 supervisora, 2 asesoras externas y Emilio Lome autor de Había Una Voz; el propósito es impactar en la comprensión lectora y las habilidades del lenguaje, así como en las socioemocionales a través del vínculo de las artes en este caso la música. Es un proyecto de innovación educativo que se centra en demostrar que los niños que cantan, bailan, leen y juegan acompañados con adultos lectores con la literatura cantada, desarrollan sus competencias lingüísticas además de involucrar aspectos sensoriales, emocionales y cognitivos.

Palabras clave: Literatura cantada, Habilidades comunicativas y de lenguaje.

Competencia lectora, Juego, Canto, Lectura, Habilidades socioemocionales

Antecedentes

En 2018 a través de la experiencia de “Un escritor visita tu escuela” nos dimos cuenta del impacto favorable de la presencia de cuentos que se cantan en los alumnos de las escuelas que conforman la zona escolar. Para la zona escolar 31² es muy importante sensibilizar a las docentes en el uso de libros literarios, así como de cantos, cuentos y juegos de lenguaje que capturen el interés de los alumnos para generar aprendizajes, así como evidenciar la importancia de la neuroplasticidad y generar redes o conexiones de aprendizaje para un adecuado desarrollo motriz, sensorial, socioemocional y cognoscitivo en los alumnos.

La experiencia inicial con el escritor Emilio Lome y la confianza que se generó en el colectivo docente, nos llevó a visualizar y aplicar una idea lúdica e innovadora: Había una voz, en donde a través de lecturas que se cantan y se juega, los niños de la primera infancia además de aprender también se divierten, cantan, ríen y bailan; todas estas acciones numeradas implican innumerables logros en desarrollo sensorial, motriz, cognitivo, psicosocioemocional; todo a través de un aprendizaje rizomático.

Musicalizar la literatura fue entonces un gran atractivo para la zona escolar 31 para que, a través del canto, el juego, la escucha atenta y divertida de cuentos, así como con el movimiento rítmico, los alumnos se iniciaran como lectores. Es necesario resaltar que entusiasmados se hizo la invitación a una directora, docente y un maestro de música para iniciar el pilotaje y posteriormente se realizaron reuniones para sensibilizar y poner en sintonía sobre lo que trata esta propuesta de Había una Voz. Consideramos que los niños y niñas que son modelados por

² Jardín de Niños Ma. Elena Chanes. Zona 31 de San Juan del Río Querétaro.

sus docentes (grupo y música) tienen mayor riqueza lingüística, además de involucrar aspectos sensoriales, emocionales y cognitivos.

Problema

En la zona escolar teníamos el problema manifestado a través de un diagnóstico de la neurorrigidez institucional, aunado a ello el rezago lector se ve enfatizado por el contexto pandémico lo que obligó a niños a no asistir a la escuela, como consecuencia aumentó el problema educativo, además del impacto del resguardo en casa afectó las emociones por lo que, al aplicar este proyecto de intervención educativa artística literaria, la música se volvió un elemento de sanación y conciliación ante estas circunstancias.

Previo al pilotaje se realiza evaluación general en la zona escolar para identificar el perfil de Egreso, los aprendizajes que corresponden a Preescolar para identificar lo que se requiere reforzar.

Gráfico 1: Resultados de evaluación a distancia de Zona Escolar

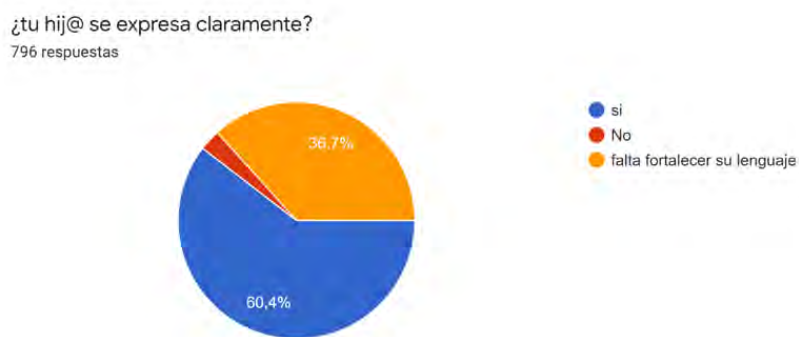


Gráfico 2

¿identifica diversos tipos de texto y sabe para que sirve?
796 respuestas

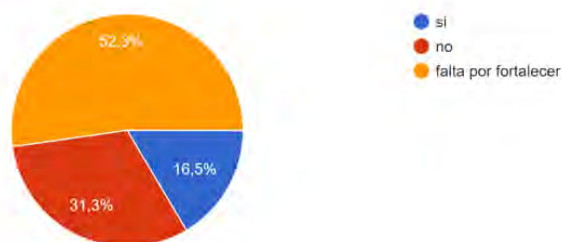


Gráfico 3

¿A tu hij@ le interesa la lectura?
796 respuestas



Hipótesis

Si los niños que cantan bailan, leen y juegan acompañados con adultos lectores con la literatura cantada, entonces desarrollan sus competencias lingüísticas además de involucrar aspectos sensoriales, emocionales y cognitivos.

Objetivo general

Impactar en la comprensión lectora y habilidades del lenguaje, así como en las socioemocionales a través del vínculo de las artes en este caso la música.

Aplicación

Al inicio del ciclo escolar 21-22 se llevó a cabo la primera batería desde los estándares de educación preescolar en el campo de lenguaje, a partir de ese momento se generaliza la observación y se aplica una valoración a través de un formulario (Ver figura 1) en donde se puede observar el avance de los niños que integran este proyecto.

El formulario³ incluye preguntas que los padres apoyan para identificar el proceso de avance de sus hijos por medio de preguntas basadas en los propósitos de Educación Preescolar Vigentes.

Figura 1: Formulario

Diagnostico Zona 31

Preguntas Respuestas 796 Configuración Total de pu

Diagnostico Ciclo Escolar 2021-2022

Buen día papis, se envía el presente formulario para recopilar información del proceso de aprendizaje de sus pequeños, con el propósito de identificar las áreas que son importantes atender para que se logren los propósitos de la educación preescolar, por lo tanto solicito que las preguntas sean contestadas lo más honestamente y cercano a la realidad del alumno, ya que si contestamos que todo está bien, difícilmente atenderé las necesidades de Los pequeños, la idea es identificar la necesidad y que sus actividades correspondan a brindarles los elementos necesarios para su vida en esta etapa, agradeciendo su participación, quedó a sus órdenes, lindo día 😊!

³ Diagnóstico Ciclo Escolar 2021-2022. Formulario:
https://docs.google.com/forms/d/11MPzOwSzeWt2bFGWTZPJI_GmuW4RK-Epu0KUAGTeWg0/edit#responses

La capacitación a 6 docentes a cargo de 138 alumnos fue una parte esencial para que todo el colectivo estuviera no solo de conocimiento, sino involucrados de manera comprensiva y profunda sobre lo que de manera, posteriormente se aplicó en los grupos con acciones como: mostrar el libro (para hacer predicciones lectoras), realizar una lectura cancionada (vínculo con la música), experiencias de conciertos didácticos (gozo literario cancionado) y experiencias sensoriales con el libro (tocar, revisar, jugar con el libro) para vincularse afectiva y sonoramente con el texto escrito.

Resultados Preliminares

Uno de los aspectos que vemos en cuanto al impacto de docentes que se han agregado otras compañeras docentes para participar en la aplicación del proyecto “Había una voz” pues son testigos de los avances de los alumnos no solo en el área de lenguaje.

Las experiencias y evidencia recolectadas nos muestran que los alumnos además de disfrutar la lectura y música desarrollan aspectos como conciencia corporal, identificación de secuencias, estrategias lectoras como predicción y anticipación, aumento de creatividad, reconocimientos de ritmos y podemos asegurar que abona a todos los campos disciplinarios. A partir de la problemática evidente de la comprensión lectora que por décadas afecta a nuestro país, creemos que es posible atenderla y resolverla a través de la intervención de la literatura cantada, así como de acercar a los alumnos a espacios de lectura (bibliotecas) tanto presenciales como virtual.

Gráfico 4: Resultados del formulario, para valorar el impacto del proyecto.

A tu hijo o hija, Le gusta disfrutar de la Lectura vinculada a la Música?
23 respuestas



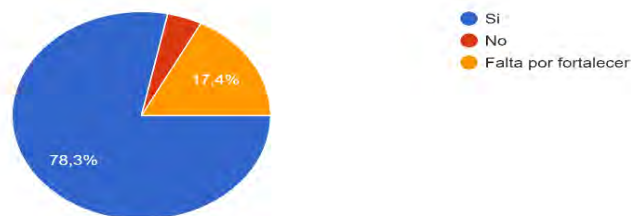
Gráfico 5

Por medio de estas actividades que han llevado con su maestro de Música y su Maestra, que identificas que ha avanzado más tu hijo o hija?
23 respuestas



Gráfico 6

A tu hijo o hija le gusta escuchar, literatura que se lea, se cante y se juegue?
23 respuestas



Fuente: Formulario google⁴

⁴ https://docs.google.com/forms/d/1LeMAuzXAM2ZjWmulnCK_leJYCbJ16fG579Grs7RU83g/edit#

Figura 2: a) Presentación de Clase Virtual de los Alumnos con el proyecto a Distancia



Figura 3: b) Literatura Cantada

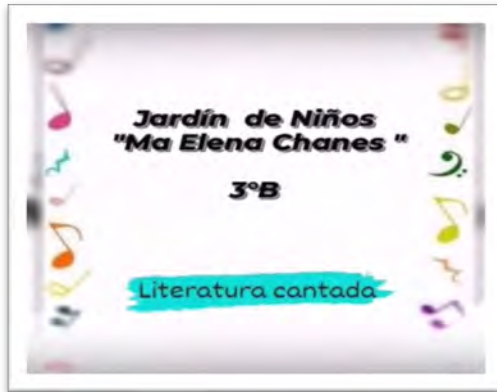


Figura4: c) Presentación del Libro en Digital, por medio de meet , Lectura por el Docente.

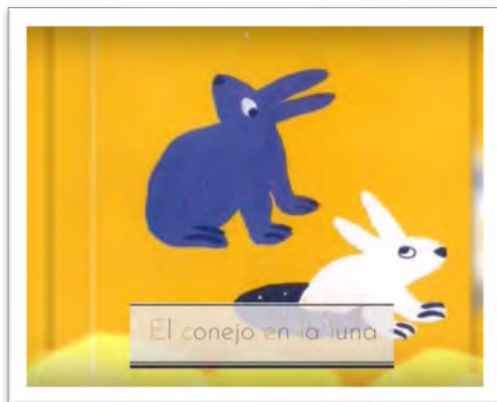


Figura 5: c) Presentación del Libro en Digital, por medio de meet , Lectura por el Docente.

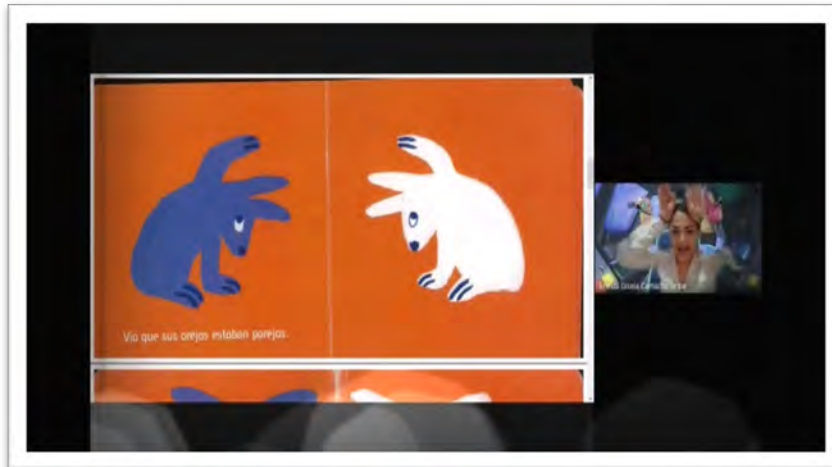


Figura 6: d) Literatura cantada de la Docente y alumnos en clase virtual.



Figura 7: e) Concierto Didáctico con el Maestro de Música, Directivo, Supervisora y Docentes de la Institución; con impacto a Alumnos y Alumnas del plantel acompañados de sus Padres o Tutores.



El juego como estrategia de aprendizaje de las artes en la primera infancia¹

Yuttianed Alid Vela Marrón

Licenciada en Contaduría, estudiante de la Licenciatura en Enseñanza de las Artes. Universidad Veracruzana. Correo: zs20019111@estudiantes.uv.mx, Yuti.vm@gmail.com

Resumen

¿Quién no ha jugado alguna vez en su vida?, ¿es posible aprender a través del juego?, ¿De qué manera el juego puede contribuir al aprendizaje de las artes? y, ¿por qué hacerlo desde la primera infancia? El presente avance de investigación pretende identificar los factores del juego que facilitan el aprendizaje de las artes en la primera infancia, tomando en cuenta que es una experiencia a la que todos los individuos tienen acceso y promover el juego como una estrategia para la formación de los seres humanos en el arte, siendo conscientes de que, a partir de las herramientas aplicadas en la enseñanza, los educandos adquirirán una manera diferente para descubrir su propia humanidad y definir su rol en los diversos procesos sociales y personales.

Introducción

La percepción del arte muchas veces radica en la experiencia de cada individuo con el propio arte. Los niños que tuvieron una experiencia más placentera y cercana al arte tendrán mayor interés en su ejecución o contemplación artística en la edad adulta. Pero ¿cómo hacer más

¹ Avance de investigación cualitativa con inicio el 13 de septiembre de 2021 y aún se encuentra en curso.

placentero el acercamiento a las artes? Es justo ahí donde toma relevancia el juego por ser una de las mejores maneras de conexión para el aprendizaje del arte de manera divertida y sin prejuicios.

Según el portal de Educación inicial (2021) el juego es una herramienta que fomenta la integración y permite referenciar en sus dinámicas temas diversos, sin importar las diferentes edades, creencias y capacidades motoras y/o intelectuales. Todo mediante la adaptación de los contenidos a un grupo específico.

Según Estévez Pichs, M. A., y Rojas Valladares, A. L. (2017) el paradigma para la formación de las nuevas generaciones se aviva y reconoce en los tiempos actuales en la aspiración de una formación integral sintetizada como contenidos imprescindibles para conocer, entender el mundo y actuar como consecuencias de conductas deseables para el progreso social. En este sentido se debe concebir una educación que admita el derecho a los seres humanos desde sus primeras edades a percibir, valorar y expresar arte como condición social que contribuya su desarrollo cognitivo, espiritual y axiológico, y potencia cultura y conductas creadoras futuras.

Mientras tanto, a nivel pedagógico, Grellet (2000) señala que el juego es la herramienta a través de la cual el ser humano aprehende el mundo, por lo que, no hay que olvidar que el proceso de desarrollo infantil y la conquista de la autonomía se resume en una progresiva comprensión y adaptación al mundo. De ahí la importancia de conocer la relación que existe del juego con el aprendizaje de las artes en la primera infancia y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo y conductual de la niñez.

En otras palabras, el juego es un medio de exploración para desarrollar iniciativa e independencia en el niño (Erikson, 1963). Además, es a través del juego que se propicia un

crecimiento en el habla, el vocabulario, la comprensión del lenguaje, la atención, la imaginación, la concentración, el control de impulsos, la curiosidad, las estrategias para la solución de problemas, la cooperación, la empatía y la participación grupal, lo cual determina el punto de referencia para analizar los factores que facilitan el aprendizaje durante la formación artística de la primera infancia.

Planteamiento del problema

Resulta evidente observar que en la actualidad los seres humanos se encuentran altamente desconectados de su ser creativo y bloqueados en gran medida por la sobrecarga de información globalizada y el uso prolongado de internet y redes sociales. Esta desconexión se traduce en cuerpos estáticos, enfrascados en un cumulo de información que muchas veces ni siquiera se digiere. El juego es una manera diferente para la interacción de los seres humanos sin importar si se realiza de manera presencial o a través de las plataformas tecnológicas de la actualidad.

Durante mucho tiempo el juego ha sido considerado como un accesorio lúdico, sin incluirlo propiamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. K. Robinson (2006) señala que el mundo entero está envuelto en una revolución. En la actualidad se requiere que los individuos estén más capacitados para el desarrollo de diversas actividades de impacto social, económico, artístico, humano, etcétera. Esto implica una necesidad de educación integral, donde el arte juega un papel fundamental en su desarrollo y especialmente en la primera infancia, para ello el juego es un medio de exploración para desarrollar iniciativa e independencia en el niño (Erikson, 1963; Citado en Robinson, 2006).

La investigación planteada contribuirá a identificar los factores del juego que facilitan el

aprendizaje de las artes durante la primera infancia. Esto con la intención de que, a partir de este trabajo, se incentive la diversificación en el abordaje del aprendizaje de las artes; en especial durante la primera infancia por tratarse de una de las etapas más importantes del desarrollo humano, cuya formación repercutirá en múltiples maneras a cada individuo.

A su vez, esta investigación repercutirá en todos aquellos lectores cuyo interés sea promover el juego como parte de las estrategias para la formación de los seres humanos en el arte, siendo conscientes de que, a partir de las herramientas aplicadas en la enseñanza, los educandos adquirirán una manera diferente para descubrir su propia humanidad y definir su rol en los diversos procesos sociales, interpersonales e intrapersonales.

Con base a lo ya expuesto, resulta relevante atender la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué factores del juego facilitan el aprendizaje de las artes durante la primera infancia?

El objetivo general de la presente investigación es identificar los factores del juego que facilitan el proceso de aprendizaje de las artes en la primera infancia.

Marco teórico: La primera infancia y la niñez. Definición de la primera infancia y la niñez

De acuerdo con Jaramillo (2007) se entiende por primera infancia el periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los 7 años aproximadamente y que se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren. Esta primera etapa es decisiva en el desarrollo, pues de ella va a depender toda la evolución posterior del niño en las dimensiones motora, lenguaje, cognitiva y socioafectiva, entre otras.

Según Significados.com (2020) la niñez es la etapa del desarrollo humano más importante. Es allí donde se adquieren las habilidades psico sociales y emocionales fundamentales para un desarrollo saludable, y se sientan las bases de lo que será el individuo en el futuro.

Características de la primera infancia y la niñez

Tabla 1.1 Desarrollo durante la infancia y la niñez, según Papalia et al, (2012):

Infancia (0-7 años)	Niñez (7-12 años)
<p>Desarrollo físico</p> <p>Al nacer, operan en diversa medida todos los sentidos y sistemas del cuerpo.</p> <p>Se incrementa la complejidad del cerebro, que es muy sensible a las influencias ambientales.</p> <p>Rápido crecimiento físico y desarrollo de las destrezas motrices.</p> <p>A partir de los 3 años:</p> <p>El crecimiento es constante; el aspecto es más esbelto y las proporciones son más parecidas a las del adulto.</p> <p>Se reduce el apetito y son comunes los problemas de sueño.</p> <p>Aparece la lateralidad; mejora la coordinación motora gruesa y fina y la fuerza.</p>	<p>El crecimiento se hace más lento. Aumentan la fuerza y las capacidades deportivas.</p> <p>Son comunes las enfermedades respiratorias, pero la salud en general es mejor que en cualquier otro momento del ciclo vital.</p>
<p>Desarrollo cognoscitivo</p> <p>Están presentes las capacidades de aprender y recordar incluso en las primeras semanas.</p> <p>Hacia el final del segundo año se desarrolla la capacidad de usar símbolos y de resolver problemas.</p> <p>Se desarrolla rápidamente la comprensión y uso del lenguaje.</p> <p>A partir de los 3 años:</p> <p>En alguna medida el razonamiento es egocéntrico, pero aumenta la comprensión del punto de vista de los demás.</p> <p>La inmadurez cognoscitiva produce ideas ilógicas sobre el mundo. Se consolidan la memoria y el lenguaje.</p> <p>La inteligencia se hace más predecible.</p> <p>La experiencia preescolar es común, y más aún la preprimaria.</p>	<p>Disminuye el egocentrismo. Los niños comienzan a pensar en forma lógica, pero concreta.</p> <p>Se incrementan las habilidades de memoria y lenguaje.</p> <p>Los avances cognoscitivos permiten a los niños beneficiarse de la escuela formal. Algunos niños revelan necesidades y dotes educativas especiales.</p>

Desarrollo psicosocial	Apego a padres y otros.	El autoconcepto se hace más complejo e influye en la autoestima.
	Se desarrolla la autoconciencia.	La coregulación refleja el cambio gradual del control de los padres al hijo.
	Se produce el cambio de la dependencia a la autonomía. Aumenta el interés en otros niños.	Los compañeros adquieren una importancia central

Ámbitos del desarrollo

Papalia et al, (2012) aseguran que los científicos del desarrollo estudian tres ámbitos principales: físico, cognoscitivo y psicosocial. El ámbito físico, se conforma por el crecimiento del cuerpo y el cerebro, las capacidades sensoriales, las habilidades motoras y la salud. El desarrollo cognoscitivo se integra por el aprendizaje, la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, el razonamiento y la creatividad. Finalmente, el desarrollo psicosocial se conforma por las emociones, la personalidad y las relaciones sociales.

El juego

El juego es considerado una de las actividades más agradables conocidas hasta el momento, como una forma de esparcimiento antes que de trabajo. Como señalan los antecedentes se juega desde tiempos remotos, no obstante, el juego en el aula tiene una connotación de trabajo al cual se le aplica una buena dosis de esfuerzo, tiempo, concentración y expectativa, entre otros, pero no por eso deja de ser importante (Torres, 2002).

Características del juego

Las características principales del juego según De Valdenebro (2001) son:

- Que es desinteresado.
- Produce satisfacción en sí mismo.

- Es un paréntesis en la vida cotidiana.
- Se considera un complemento de vida.

El juego es imprescindible para la persona como función biológica, es necesario para la sociedad por su significación, valor expresivo y conexiones espirituales y sociales que crea, es decir, por su función cultural.

El juego es cultural, y como tal trasciende los intereses materiales, contribuye al bienestar del grupo y determina su propio espacio y tiempo.

El juego ofrece la posibilidad de repetición, transmitiéndose por generaciones y convirtiéndose en tradición.

Importancia del juego

El juego es una estrategia importante para conducir al estudiante en el mundo del conocimiento. Tuvo sus orígenes en Grecia. Y desde entonces se ha tomado como una de las formas de aprendizaje más adaptada a la edad, las necesidades, los intereses y las expectativas de los niños.

La didáctica considera al juego como entretenimiento que propicia conocimiento, a la par que produce satisfacción y gracias a él, se puede disfrutar de un verdadero descanso después de una larga y dura jornada de trabajo. En este sentido el juego favorece y estimula las cualidades morales en los niños y en las niñas como son: el dominio de sí mismo, la honradez, la seguridad, la atención se concentra en lo que hace, la reflexión, la búsqueda de alternativas para ganar, el respeto por las reglas del juego, la creatividad, la curiosidad, la imaginación, la iniciativa, el sentido común y la solidaridad con sus amigos, con su grupo, pero sobre todo el juego limpio, es decir, con todas las cartas sobre la mesa (Minerva Torres, 2002).

Según Carmen Martínez González (2019) la función primordial del juego es colaborar en el progreso intelectual y la maduración personal, desarrollando aspectos tan importantes como:

- La creatividad. El tiempo libre, el ocio y el juego espontaneo son esenciales para el descubrimiento de uno mismo y para el desarrollo de la personalidad y de la creatividad.
- Preparación para la vida adulta. Los niños juegan a repetir aspectos de la vida que ven a su alrededor, como hacer de médico, cocinar, ser bombero o albañil. La actitud más adecuada de padres y educadores es mostrar interés haga lo que haga, sin fomentar una idea concreta de proyecto futuro.
- La perseverancia. Un valor que se va adquiriendo por medio de la repetición (puzles, construcciones) lúdica y no tan reglada como ocurrirá posteriormente en el medio escolar.
- La confianza en la capacidad de triunfar. De manera informal, los niños aprenden que persistiendo en una tarea pueden realizar logros.
- El dominio de ansiedades reales a través de situaciones ficticias.
- Habilidades para la vida, como la necesidad de que existan reglas para vivir en sociedad, o perder sin sentirse derrotado.
- Liberar sentimientos de agresividad.

Tipos de juego

Según Minerva Torres (2002) a medida que los niños crecen y se desarrollan, sus juegos evolucionan. Ciertos tipos de juego están asociados, pero no restringidos a ciertos grupos de edad específicos. Algunos de los tipos de juego en la primera infancia son:

Juego libre: En los primeros meses de la infancia, desde el nacimiento hasta alrededor de los tres meses, el niño está ocupado en el juego libre. A esta edad los niños hacen movimientos al azar sin un propósito claro, esta es la forma inicial de jugar.

Juego solitario: De los tres a los 18 meses, los bebés pasan gran parte de su tiempo jugando por su cuenta. Durante el juego solitario, los niños están muy concentrados en su propio juego y parecen no notar la presencia de otros niños sentados a su lado o que estén jugando cerca. Están explorando su mundo, observando, agarrando y sacudiendo objetos. El juego solitario comienza en la primera infancia y es común en los niños pequeños. Esto se debe a las limitadas habilidades sociales, cognitivas y físicas de los niños pequeños. Sin embargo, es importante que todos los grupos de edad tengan tiempo para jugar por sí mismos.

Juego de espectador: El juego del espectador ocurre más a menudo durante los 12 a 36 meses, el niño mira a otros niños jugar y así aprende a relacionarse con los demás y a comunicarse de diferentes maneras. Aunque los niños pueden hacer preguntas a otros niños, no se esfuerzan en hacerlo, simplemente miran. Este tipo de juego por lo general comienza al año, pero puede tener lugar a cualquier edad.

Juego paralelo: Desde la edad de 18 meses y hasta los dos años, los niños comienzan a jugar junto con otros niños sin ninguna interacción. Esto se llama juego paralelo. El juego paralelo les brinda a los niños oportunidades para hacer juegos de rol, como vestirse y representar. También ayuda a los niños a construir la idea de pertenencia "mío". Comienzan a mostrar su necesidad de estar con otros niños de su misma edad. Aunque el juego paralelo se encuentra generalmente en los niños pequeños, puede suceder en cualquier grupo de edad.

Juego asociativo: cuando los niños tienen alrededor de tres a cuatro años, se interesan más en otros niños que en los juguetes. Empiezan a socializar. El juego asociativo ayuda a los niños preescolares a aprender qué hacer y qué no hacer y qué pueden conseguir junto a otros. El juego asociativo enseña el arte de compartir, estimula el desarrollo del lenguaje, la capacidad de resolver problemas y la cooperación. En el juego asociativo, los grupos de niños tienen metas similares. No establecen reglas, aunque todos quieren jugar con los mismos tipos de juguetes e incluso pueden comerciar con ellos. No existe una organización formal.

Juego social: desde los tres años los niños empiezan a socializar con otros niños. Al interactuar con ellos en entornos de juego, aprenden reglas sociales como dar, recibir y cooperar. Los niños son capaces de compartir juguetes e ideas. Empiezan a usar el razonamiento moral para desarrollar un sentido de valores. Para estar preparados para funcionar en el mundo adulto, los niños necesitan experimentar una variedad de situaciones sociales.

Juego físico y motor: Cuando los niños corren, saltan y juegan a esconderse, participan en el juego físico. El juego físico ofrece una oportunidad para que los niños hagan ejercicio y desarrollen su fuerza muscular. Cuando los padres juegan físicamente con sus hijos le enseñan habilidades sociales mientras disfrutan de un buen ejercicio, aprenden a tomar turnos y aceptar ganar o perder.

Juego constructivo: En este tipo de juego, los niños crean cosas. El juego constructivo comienza en la infancia y se vuelve más complejo a medida que crecen. Este tipo de juego comienza desde que son bebés y meten cosas en su boca para ver cómo son sus texturas y formas. Desde el primer año, los niños empiezan a construir con bloques, juegan en la arena, y dibujan. El juego constructivo permite que los niños exploren objetos y descubran patrones para saber qué funciona y qué no funciona. Los niños se sienten orgullosos de sí mismos cuando

concluyen una tarea durante el juego constructivo. Los niños que ganan confianza manipulando objetos se hacen buenos en crear ideas y trabajar con números y conceptos.

Juego expresivo: Algunos tipos de juegos ayudan a los niños a aprender a expresar sentimientos. Aquí los padres y cuidadores pueden usar muchos materiales diferentes, pueden incluir pinturas, crayones, lápices de colores y marcadores para dibujar o escribir. También pueden usar elementos tales como arcilla, agua y esponjas para experimentar diferentes texturas. Las bolsas de fríjoles, los bloques de golpear y los instrumentos de ritmo son juguetes para el juego expresivo. Los padres pueden tomar un papel activo en el juego expresivo usando los materiales junto a sus niños.

Juego de fantasía: en este tipo de juego, los niños aprenden a probar nuevos roles y situaciones, a experimentar con lenguajes y emociones a partir de la imaginación y la fantasía. Los niños empiezan a pensar y crear más allá de su mundo. Asumen roles adultos y aprenden a pensar en de manera abstracta, extienden su imaginación y usan palabras y números para expresar conceptos, sueños e historias.

Juego cooperativo: El juego cooperativo comienza en el período preescolar tardío. El juego está organizado por objetivos de grupo. Hay al menos un líder, y los niños están definitivamente dentro o fuera del grupo. Cuando los niños pasan de un mundo centrado en sí mismos a una comprensión de la importancia de los contratos sociales y las reglas, comienzan a jugar juegos con reglas. Este desarrollo ocurre cuando aprenden, por ejemplo, deportes de equipo. Los juegos con reglas enseñan a niños el concepto que la vida tiene pautas que cada uno debe seguir.

El arte

Definición del arte

De Valdenebro (2001) señala que el arte es una actividad altamente creativa, que requiere de total libertad para que se produzca auténticamente. El arte es expresión que presupone una relación de algo interior; cuando se da una expresión compartida, se establece una comunicación entre autor y obra, o entre obra y espectador, y hasta podría develarse una comunicación entre autor y espectador a través de la obra. El arte, al igual que el juego trasciende lo material. El artista crea sin buscar el bien material, sino su propia expresividad como fin principal. El arte es una actividad de gran contenido simbólico.

Según Mukarovsky (1977) el arte es un hecho social, en cuanto es un hecho semiológico. Es un signo que responde a requisitos aceptados en una sociedad y necesarios para su intercambio a través de los individuos. El intercambio está regulado en forma precisa por relaciones formales y estructurales, tales como la función, la estructura, la serie y el valor.

Características del arte

Mientras tanto, Azagra y Giménez (2018) afirma que el arte como forma de expresión del ser humano es quizás una de las más bellas y puras y que enmarca muchas de sus capacidades: estéticas, espaciales, matemáticas, etc. Por tanto, pintar, dibujar y modelar, son acciones muy significativas para los niños dado que, la expresión visual es su primer lenguaje. Así, a través del arte, los niños pueden comunicarse; expresar emociones y representar el mundo que les rodea desde su perspectiva única y con ella adquieren la habilidad de transformar ideas y sentimientos en formas visuales, adquieren un criterio estético en el arte y en la vida en general, y entienden que cada obra refleja su propio contexto histórico (Eisner, 2004).

El arte en la primera infancia

Para el Ministerio de educación Nacional de Colombia (2014), el arte se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas. Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros. De esta manera, impulsar la exploración y expresión por medio de diversos lenguajes artísticos para encontrar aquello que no solo hace únicos a los individuos, sino que los conecta con una colectividad, resulta fundamental en la primera infancia, puesto que lleva a establecer numerosas conexiones: con uno mismo, con los demás, con el contexto y con la cultura. De esta manera, el arte, desde el inicio de la vida, permite entrar en contacto con el legado cultural de una sociedad y con el ambiente que rodea a la familia.

El juego en el arte

Relación arte y juego

En la base del hacer artístico, desde épocas remotas, están diferentes motivaciones: la estética, la lúdica, la ornamental, la religiosa y la mágica. A partir de tales motivaciones, podemos establecer una relación entre arte y juego; el juego ha sido motor de la creación artística.

Jesús Díaz Bucero (1994) en su obra “El juego es el juego. El juego en el pensamiento occidental y en el arte del siglo XX” aborda la dimensión artística del juego a través del arte y la filosofía, donde el autor considera ambos campos como artísticos. Esta relación concierne a la capacidad de reordenación del mundo; el artista y el niño que juega, cada uno en su esfera reordenan el mundo. Los dos creen con certeza en su actividad, y en ese mundo ficticio uno se convierte en obra con enorme satisfacción, el otro en satisfacción pura: esto no elimina las

derrotas, La falta de un buen logro en la materialización de la idea del artista cuando crea, o el perder ante su contrincante en el juego, son derrotas comparables.

Características comunes del juego y el arte

Una de las características comunes y más importantes del juego y el arte es la capacidad que ellas tienen para estimular la creación. Las ideas originales, individuales o grupales, que en el arte deben materializarse para ser arte, en el juego pueden ser solo acciones ficticias o convertirse en formas tangibles, pero en los dos casos está actuando una mente creativa, generadora de eventos y productos.

Aunque la finalidad del juego no es enseñar a crear, sí es satisfacer una necesidad básica en el individuo, la de expresar. Manuel Pantigoso (1992) señala que el juego es la forma más evidente de expresión libre, espontánea y creadora, que contribuye a la expresión libre y exteriorización del sentir, del percibir y del intuir. El juego está en la base misma del arte y de la educación. El juego contribuye al crecimiento de la imaginación, al desarrollo del sentido social y a una gran actividad mental, elementos importantes en la realización personal y en la relación con el mundo circundante, aspectos también ligados al arte como producción.

Funciones similares del arte y el juego

Varias de las funciones del juego se asemejan a las del arte, entre ellas según De Valdenebro(2001) destacan:

- El arte y el juego se muestran en un constante interés por la exploración y el descubrimiento.

- El juego contribuye al desarrollo del pensamiento y a estructurar el lenguaje, el arte no solo contribuye al desarrollo del lenguaje hablado, sino al de otros medios de expresión.
- Juego y arte posibilitan la catarsis.
- El arte y el juego estimulan el hacer.
- Las dos actividades pueden ser evasión saludable de la realidad cotidiana.
- Si el juego posibilita el aprendizaje, al arte facilita el aprendizaje y genera conocimiento.

1.5 Teorías pedagógicas que incluyen el juego

Dentro de las teorías pedagógicas más destacadas que consideran el juego una estrategia importante en el aprendizaje, se encuentra, la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget (1932), en la cual se explica que el niño necesita jugar porque le ayuda a interaccionar con la realidad que le desborda. El juego proporciona al niño la oportunidad de enfrentarse a situaciones imaginarias con las que practica para la vida real. De esta manera el niño desarrolla sus estructuras cognoscitivas cuando se relaciona con su entorno a través de las experiencias que vive.

Por su parte, Vygotski (1979) aportó la Teoría Sociocultural de la Formación de las Capacidades Superiores, en la cual señala que el juego proporciona una doble función, el juego como valor socializador y como factor de desarrollo. El primer plano socializador por transmitir a los individuos valores, costumbre y, en general, todos los bienes culturales de la sociedad a la que pertenecen. Y segundo, en relación con el desarrollo, por cubrir la necesidad de saber, de conocer y de dominar los objetos, ayudando a que el individuo progrese en su desarrollo. En este

segundo plano, surge el concepto de “zona del desarrollo próximo”, definida como la distancia que hay entre lo que el alumno sabe y lo que puede resolver sin ayuda y lo que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto y los medios y recursos que éste le proporcione.

Otra teoría que destaca es la de Winnicott, del desarrollo emocional primitivo, en la cual se expone que el niño cuando es un bebé se encuentra indefenso y muy apegado a su madre. Cuando nace, se encuentra en un estado de no integración y son dependientes absolutos. A medida que los niños crecen y si el apego ha sido tranquilizante y seguro, empiezan a experimentar la separación de la madre y el juego les ayuda en este proceso. Es a través del juego que comienzan a “controlar” la realidad para sentirse seguros.

Marco histórico

El juego es una manifestación que está presente en todas las culturas existentes, como una acción y comportamiento constante en todos los grupos humanos. Antes de que los niños comiencen a andar tienden a buscar algo que les haga sentirse bien consigo mismos, esto es el juego. Los sonajeros más antiguos se hacían de vejigas de cerdo que se llenaban con piedras, el sonido que se producía estimulaba la curiosidad de los niños. Según Calvo & Gómez (2018) el juego es una necesidad vital para que el niño se desarrolle durante la infancia ya que su práctica ejercita ciertas habilidades que posteriormente le ayudan en su aprendizaje y maduración.

Se estima que cuatro mil años a.C. surgieron los primeros juegos que se llevaban a cabo mediante la estrategia, es decir, con la inteligencia, las habilidades o la planificación que posee el jugador para intentar ganar, estos pueden ser los juegos de tablero o la jabalina quemezclaban entrenamiento, deporte y trabajo.

Se estima que tres mil años a.C., en Egipto los niños tenían juguetes como pelotas de

arcillao papiro que estaban llenas de bolitas que las hacían sonar, animales pequeños hechos de arcilla o juguetes de madera. En aquel tiempo, las niñas cantaban canciones o jugaban a la estrella, donde dos jóvenes se apoyan sobre los talones y giran alrededor de otras compañeras que se sujetan por las muñecas.

Mil años más tarde, en la India surgen nuevos juegos de canicas que con el paso del tiempo complementaron otro tipo de juegos que permanecen hasta la actualidad. En este mismo tiempo, los mayas y aztecas jugaban a juegos de pelota incluyendo ya reglas y diferentes terrenos según el juego que llevara a cabo.

Dentro de las culturas más destacadas en el mundo, se encuentran la griega y la romana. En Grecia el juego ayudaba en el desarrollo físico, pues era de vital importancia para lograr una educación completa. Como el juego establece normas que han de seguirse para llevar a cabo este también contribuía a la educación moral del ciudadano, a desarrollar su espíritu creador y fomentar el cooperativo. Para los griegos el juego estaba ligado al culto de los Dioses, los cuales inspiraban las competiciones un ejemplo son los Juegos Olímpicos que se celebraban cada cuatro años y era la celebración religiosa más importante.

En Roma el juego tenía el papel de liberar las mentes, se convertía en una recompensa obtenida tras el cansancio que se podía generar durante el trabajo. Para los romanos los juegos estaban presentes en su vida cotidiana, el ámbito religioso y político también envolvía la vida lúdica. La actividad política se lleva al circo, teatro, anfiteatro etc.

Platón y Aristóteles incitaban a los padres para que aportaran a sus hijos juguetes que les ayudaran en su desarrollo y en la formación de sus mentes para el futuro. Aristóteles se ocupó de los problemas educativos y menciona en su obra ideas que remiten a la conducta de juego en los

niños, por ejemplo “hasta la edad de cinco años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos al estudio, ni a trabajos coactivos, a fin de que estos no impidan el crecimiento, se les debe, no obstante permitir movimientos para evitar la inactividad corporal; y este ejercicio puede obtenerse por varios sistemas, especialmente por el juego”.

Luis Vives (siglo XVI) “Todo cuanto hemos entendido, reflexionado y comparado está dispuesto para servir a la razón” habla de la importancia que tiene el juego dentro de la educación y propuso sustitos al juego para cuando un niño no tenga ganas de jugar, algunos de estos eran chistes, acertijos, historias o fábulas.

En el siglo XVII surge el pensamiento pedagógico moderno donde el juego es el elemento educativo que facilita el aprendizaje ya que es un instrumento pedagógico impuesto con fuerza entre los pensadores de esa época, buscan un sistema educativo útil y agradable

La visión del juego durante el siglo XVIII es la de instrumento pedagógico para los pensadores de la época, Rousseau desde su obra El Emilio fue un gran ejemplo; desde ahí plantea como debe ser la educación de manera que obtenga lo bueno de la sociedad sin que esta la corrompa. Rousseau entiende la educación como un efecto de la relación que se conforma entre el niño y su naturaleza, el niño y los hombres, el niño y las cosas. Ya en el siglo XIX aparecen las primeras teorías sobre el juego, surgen las principales escuelas pedagógicas y gran variedad de juguetes.

Marco contextual

Antecedentes

La inclusión del juego en la educación llegó hasta el siglo XIX, pero en palabras de Pérez (2010) no existe una autentica integración a pesar de que ya se conocían los beneficios que tiene

el juego para el desarrollo integral de la niñez. Durante todo este siglo queda relegado al tiempo de ocio, sin existir una utilización del juego como herramienta educativa, situación que parece persistir hasta nuestros tiempos.

Cabe mencionar la importancia del juego es la estimulación y potenciación de todas las habilidades y destrezas, llegando a conseguir el desarrollo integral. Es este efecto del juego lo que nos lleva a investigar los factores de esta actividad como estrategia de aprendizaje en las artes. Según Guzmán (2012) el arte convive con el juego y a la vez con el contexto, lo cual propicia la interacción entre el juego y el jugador, donde interviene la metodología lúdica creadora del artista.

Enseñanza de las artes

En la educación de las artes, una de las propuestas metodológicas más relevantes y recientes en esta área surge de una de las instituciones de investigación, de promoción y entendimiento de las actividades artísticas y estéticas más importantes en el mundo es: el *Getty Center For the Education in the Arts*. Rudolf Arnheim, una de las máximas autoridades académicas en cuanto a la comprensión de las artes en la segunda parte del siglo XX, sostiene que la enseñanza de las artes es efectiva para educar los sentidos, es decir, escuchar y ver de manera más profunda. También es efectiva para desarrollar la intuición, el intelecto y las maneras de expresión.

El juego en la música

Según Delalande (1995) la investigación del sonido y del gesto no es sino un juego sensoriomotor, la expresión y la significación en música se aproximan al juego simbólico y la organización es un juego de regla. Siendo así una idea clave del despertar musical. El juego

sensoriomotor de los pequeños tiene una función de adaptación. El niño toma conocimiento del mundo exterior por medio de sus manos y sus gestos. Adquiere un cierto número de esquemas motrices que le dan dominio sobre su entorno.

El juego en el teatro

Esparza (2012) señala que el niño en el juego simbólico reproduce escenas de la vida real y, para lograrlo, imita acciones y representa los movimientos, los gestos, los sonidos y las palabras de personas, animales y objetos según lo desee. Existe vínculo entre el juego simbólico y el juego teatral, ya que ambos se basan en el juego imitativo o de roles; lo que conlleva a pensar que el niño preescolar posee la capacidad de participar activamente en el juego teatral, actividad natural del niño preoperatorio.

El juego en la danza

Monroy (2003) señala que, para iniciar un proceso de enseñanza de danza a partir del juego, es primordial tener claros dos aspectos: los intereses del niño y los intereses del maestro. En este sentido, hablar de los intereses del niño es hablar de su emoción. Por ello, el juego libre requiere observar más allá de su función o su estructura; tanto el juego como la creatividad deben estar desprovistos de toda preocupación funcional para que realmente el ser humano se introduzca en esos espacios de trance, de goce libertario, en el que solo se puede entrar sin reglas ni espacio prefijados.

El juego en las artes plásticas

Miguel (2018) afirma que el juego en las artes plásticas es la forma más espontánea para desarrollar la creatividad del niño. En la expresión plástica es una de las principales representaciones con las que los niños comienzan a comunicarse e interpretar sus experiencias,

impresiones, emociones, etc. Además, estimula el desarrollo de diferentes elementos que favorecen su formación como persona.

Conclusión

La primera infancia es considerada la etapa más importante en el desarrollo humano de los individuos. Durante esta etapa, el desarrollo de las competencias cognitivas, el bienestar emocional, la competencia social y una buena salud física y mental establecen las bases para el éxito, incluso bien entrada la edad adulta.

Tomando en cuenta que en la actualidad se requiere de una educación integral, resulta fundamental recordar que “Educar la mente sin educar el corazón, no es educar” (Aristóteles). El juego, por sus cualidades, constituye una de las formas más importantes en las que los niños son capaces de obtener conocimientos y competencias esenciales. Su incorporación en la enseñanza de las artes sirve de estrategias para sensibilizar a los individuos despertando la conciencia de quienes son y su relación con su entorno, dando sentido a la formación de seres humanos.

Referencias

Azagra, A. & Giménez, V. (2018). El arte en la primera infancia: propuestas destacables, *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 15, Universidad Politécnica de Valencia.

Calvo, P. & Gómez, M. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de la historia. La razón histórica. *Revista hispanoamericana de historia de las ideas*, 40, 23-31.

De Valdenebro, X. (2001). El arte y el juego. *Educación y Educadores*, 4, 61-70
Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.

Delalande, F. (1995) *La música es un juego de niños*. Melos.

Díaz, J. (1994). *El juego es el juego. El juego en el pensamiento occidental y en el arte del siglo XX*, Universidad de Granada.

Educación inicial (2021) *El juego en la infancia*. Recuperado de:
<http://educacioninicial.mx/infografias/el-juego-en-la-infancia/>

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

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. Norton.

Esparza, A. (2012) *El juego teatral como recurso para facilitar el desarrollo de la personalidad del niño en el preescolar*, Universidad Pedagógica Nacional.

Estévez, M. A., & Rojas, A. L. (2017). La educación artística en la educación inicial. Un requerimiento de la formación del profesional. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 114-119.

Grellet, C. (2000). *El juego entre el nacimiento y los 7 años: un manual para ludotecarias*. (Monografía 14). UNESCO

Guzmán, A. M. (2012). *Arte como juego y compromiso social*. In VI Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales.

<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40490>

Jaramillo, L. (2007) Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, 8, 108-123,

Martínez, C. (2019) *Jugar es un asunto serio*, Universidad Complutense de Madrid,

- Minerva, C. (2002). El juego: una estrategia importante *Educere*, 6(19), 289-296
Universidad de los Andes Mérida.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). El arte en la educación inicial,
Panamericana formas e impresiones S.A., Bogotá, Colombia.
- Monroy, M. (2003) La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por
la pedagogía de la danza en la escuela. *Educación y educadores*, num. 6, Universidad de la
Sabana, Colombia.
- Mukarovsky, J. (1977). *Estudios de estética y semiótica del arte*. Editorial
Gustavo Gili.
- Pantigoso, M. (1992). *Cuatro puntos cardinales sobre lo lúdico en el hombre y en
la cultura latinoamericana*, Fundación Saear.
- Papalia, D., Duskin, R., & Martorell, G. (2012) *Desarrollo humano*. Mc Graw-
Hill
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Fontanella
- Robinson, K. (2006) ¿Las escuelas matan la creatividad?, TED 2006. Disponible
en: [https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/transcript?l
anguage=es](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/transcript?language=es)
- Significados.com (2020) Etapas del desarrollo humano. Disponible en:
<https://www.significados.com/etapas-del-desarrollo-humano/>
- Vygotsky, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Critica.



CONCLUSIÓN GENERAL



Reflexiones Sobre la Pedagogía de las Artes para el siglo XXI

Daniel Serna Poot

Es Licenciado en Educación Musical por la Universidad Veracruzana (UV), Maestro y Doctor en Tecnología Educativa por la Universidad Da Vinci. Es profesor de tiempo completo en la Facultad de Música de la UV. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del CONAHCyT (Candidato 2023-2026). Es además integrante del Cuerpo Académico UV-524 “Inter y transdisciplinariedad en las artes escénicas”. Es miembro activo de la Red Nacional de Educación e Investigación Artísticas (REDIARTES) y Consejero Maestro de la Facultad de Música UV.

Según los autores de este libro, la pedagogía de las artes es un pilar fundamental para el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes en América Latina, pues a través de las artes, pueden desarrollar su creatividad, sensibilidad y expresión, que son habilidades esenciales para el éxito en la vida.

Sin embargo, también se menciona que la enseñanza de las artes aún enfrenta desafíos importantes. En muchos países, la educación artística no es parte de la educación básica y por lo general, los recursos para su implementación son limitados. Esto puede dar como resultado que gran cantidad de estudiantes no tengan la oportunidad de experimentar el aprendizaje de las artes y sus beneficios.

Es por ello que la documentación de la enseñanza de las artes donde quiera que se imparta, es una herramienta clave para superar estos desafíos. Al recopilar y analizar experiencias sobre la situación actual de la educación artística, podemos identificar los problemas y oportunidades que existen y difundir las distintas soluciones encontradas. Esto nos

puede llevar a proponer y mejorar las políticas públicas y los programas educativos actuales, con el propósito de que más estudiantes tengan acceso a una educación artística de calidad.

La documentación de procesos y estrategias en la enseñanza de las artes en América Latina debe convertirse en una labor continua, con las metodologías apropiadas para cada caso, pues al recopilar y analizar información sobre las distintas situaciones de la enseñanza de las artes, nos encaminamos a cimentar las bases de un cambio sólido.

En este libro se pudo recopilar parte de la experiencia docente que significan esos retos y desafíos, así como prospectivas a futuro en el panorama latinoamericano en torno a la pedagogía de las artes. Fue escrito por un equipo de autores de diferentes países de Latinoamérica, que expusieron y analizaron la situación actual de la pedagogía de las artes desde sus distintas regiones. Se pudo ofrecer un panorama general, más no a detalle, de lo que significa la perspectiva de la pedagogía de las artes en América Latina y las prospectivas de la enseñanza artística para el siglo XXI.

Por medio de exponentes que participaron en esta edición, se presentan fragmentos de la historia viva de la pedagogía de las artes y la aplicación de diferentes formas de enseñar y convivir en torno a la música, al teatro, a la danza, a las artes plásticas y a la educación artística inter y transdisciplinar, así como las tendencias actuales y en algunos casos, propuestas innovadoras para la implementación de las artes en las aulas y con impacto social. Asimismo, se presentaron algunos de los desafíos y oportunidades que enfrenta la docencia en las artes, así como algunas reflexiones sobre lo que ha funcionado en este campo.

Se espera que este libro represente un pequeño aporte al campo de la enseñanza de las artes, ya que ofrece una visión de la situación actual de la pedagogía de las artes en América

Latina, y analiza perspectivas y prospectivas para el siglo XXI. El presente libro muestra que, a pesar de los desafíos que enfrenta la región, hay una revaloración y un compromiso creciente con la enseñanza de las artes.

Esta obra es además un testimonio del esfuerzo creativo de docentes de artes en América Latina; docentes que trabajan para crear un futuro en el que, estudiantes de todas partes, tengan acceso a una educación artística de calidad y a la vez, es un llamado a la acción en el que se invita a trabajar juntos, para crear un futuro mejor para la pedagogía de las artes en América Latina.

SOBRE LA PEDAGOGÍA DE LAS ARTES PARA EL SIGLO XXI

PANORAMA LATINOAMERICANO Y PROSPECTIVAS

COORDINADOR EDITORIAL

Daniel Serna Poot

EDICIÓN

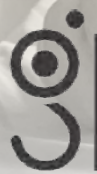
Esther Landa González, Jorge Caballero Ramírez, Julieta Varanasi González García

PRÓLOGO

Ernesto Vilches Lleó

AUTORES

Amara Farrera Durón, Aner Bezaí García Manzo, Angela Melisa Balceda, Beatriz Julieta Galindo Zavala, Benjamín Velasco Reyes, Carlos Alberto Carrillo Uribe, Cecilia del Carmen Burgos Guerrero, Cerissa Viridiana Herrera Ocegüera, Cristina Ivonne Figueroa Pino, Cynthia Jeannette Pérez Antúnez, Daniel Serna Poot, Edgar Germán Valdez Gómez, Emilio Ángel Lome Serrano, Eneida Gisela Camacho Uribe, Eugenia Castellanos Méndez, Eva Estefanía Jiménez García, Itzel Trejo Martínez, Jorge Luis Vásquez Velásquez, José Antonio Toga Torre, José Esteban García Tovar, José Luis Reséndiz, Juan Mariano de Loera Pérez, Juana Nieto Alegría, Karla Nallely Salazar Rosales, Keila Harim Munguía Pinacho, Lidia Irasema Serrano González, Lucero Aburto Pedraza, Luis Angel Hernández Flores, Magaly Carolina Llumipanta Vaca, Mallivi Licet Melo Rey, Manuel Alexander Puerto Cardona, María Angélica Vio Garrido, María de Jesús Cuevas Mesa, María De Los Angeles López Serrano, María Leonor Sedano Soto, María Luisa Gámez Tolentino, María Teresa González Muzzio, María Teresa Zamorano García, Mario Eliseo Juárez Rodríguez, Marisol Bazaldúa Alarcón, Miguel Flores Covarrubias, Nelly Angélica de Loera Pérez, Pamela Jiménez Jiménez, Patricia Blasquez Morales, Ramón Miguel Trejo Carrillo, Rubén Oswaldo Montejo Ramírez, Sandra Liliana Osornio Ledesma, Sarahí García Callejas, Yuridia Dallely Ortiz López, Yuttianed Alid Vela Marrón

 Grupo de Ediciones
y Publicaciones
Xalapa S.A. de C.V.

ISBN: 978-607-59608-7-6



9 786075 960876