

¿Qué sí hay? Apreciación y confianza en un proceso de formación docente de la Línea de Educación Artística de la UPN-Cenart en México

RIVERA, Rosa María Guadalupe

¿Qué sí hay? Apreciación y confianza en un proceso de formación docente de la Línea de Educación Artística de la UPN-Cenart en México

Educación artística: revista de investigación, vol. 12, 2021

Universitat de València, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971853007>

DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.12.20295>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

¿Qué sí hay? Apreciación y confianza en un proceso de formación docente de la Línea de Educación Artística de la UPN-Cenart en México

What is there? Appreciation and confidence in a teacher training process of the Art Education Line of the UPN-Cenart in Mexico

Rosa María Guadalupe RIVERA
Instituto Politécnico Nacional, México
rosa.rivera@cinvestav.mx

DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.12.20295>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971853007>

Recepción: 27 Enero 2021
Aprobación: 07 Noviembre 2021
Publicación: 22 Diciembre 2021

RESUMEN:

En el ámbito de la formación docente es común que el futuro profesorado tenga creencias acerca de sus pocas habilidades artísticas o falta de creatividad. Existen diversos estudios que han analizado desde diferentes perspectivas esta situación, así como propuestas para contrarrestarla. El presente artículo se centra en una propuesta específica en el contexto de un proceso de formación docente de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en convenio con el Centro Nacional de las Artes (Cenart) que tiene lugar en la Ciudad de México y en el que cuatro artistas-docentes especialistas en diferentes disciplinas diseñan secuencias didácticas interdisciplinarias de exploración artística. El acceso a su forma de trabajo fue a través de observaciones y entrevistas etnográficas en el marco de una investigación doctoral de corte cualitativo. El objetivo del artículo es analizar una estrategia particular de apreciación implementada por el artista-docente de artes visuales y mostrar cómo a través de sus comentarios y preguntas puede favorecer que el estudiantado reconozca sus habilidades artísticas y tenga confianza para explorar con las artes.

PALABRAS CLAVE: Educación artística, formación docente, apreciación, confianza, reconocimiento, creatividad.

ABSTRACT:

In the field of teacher training, it's common for future teachers to have beliefs about their poor artistic abilities or lack of creativity. There are several studies that have analyzed this situation from different perspectives, as well as proposals to counteract it. This article focuses on a specific proposal in the context of a teacher training process of the Artistic Education Line of the master's degree in Educational Development (MDE) of the National Pedagogical University (UPN) in agreement with the National Center of the Arts (Cenart) that takes place in Mexico City and in which four artist-teacher specialists in different disciplines design interdisciplinary didactic sequences of artistic exploration. Access to their way of working was through observations and ethnographic interviews in the framework of a qualitative doctoral research. The objective of the article is to analyze a particular appreciation strategy implemented by the artist teacher expert in visual arts and to show how his comments and questions, can encourage students to recognize their artistic abilities and have confidence to explore with the arts.

KEYWORDS: Art education, teacher training, appreciation, confidence, recognition, creativity.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la UNESCO (2006), la educación artística es fundamental en la formación integral de las personas pues posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad que a su vez potencian el trabajo en colaboración y el respeto a la diversidad. Este mismo organismo apunta sobre la necesidad de desarrollar este campo de conocimiento y para ello plantea, entre otros, el objetivo de: "Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución" (UNESCO, 2010, p.5). Para lograr lo anterior propone varias líneas de acción, entre las que destacan:

Alentar la cooperación en el fomento de la investigación en materia de educación artística y difundir las investigaciones y las prácticas ejemplares, relativas a ese tema, por conducto de estructuras internacionales como los centros de intercambio de información y los observatorios.

Ofrecer las competencias y los conocimientos necesarios a los docentes (tanto de educación general como a los especializados en arte) y a los artistas que trabajan en el sistema educativo, mediante mecanismos sostenibles de formación profesional.

Integrar los principios y las prácticas del arte en la formación previa de los docentes y la capacitación profesional de los maestros en ejercicio. (UNESCO, 2010, p.6)

En este contexto resulta relevante desarrollar pesquisas que profundicen en el tipo de formación que se les brinda a futuros profesores¹ en el campo de la educación artística, conocer los aspectos que se ponen en juego en sus procesos formativos, cómo se llevan a cabo, qué valores y prácticas se fomentan y cómo éstas pueden incidir en sus futuras prácticas docentes en artes.

En México la investigación en este campo aún es incipiente, no obstante, cada vez se abren más espacios académicos en los que se reflexiona sobre los vínculos entre las artes y la educación y se desarrollan propuestas de intervención e investigación sobre procesos formativos específicos. Uno de esos espacios es la Línea de Educación Artística (LEA) de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en convenio con el Centro Nacional de las Artes (Cenart)². En el marco de este programa, un grupo de cuatro artistas-docentes especialistas en artes visuales, danza, música y teatro respectivamente, imparten en dupla un seminario especializado dirigido a docentes de diferentes niveles educativos con y sin formación artística previa. La forma de trabajo en este seminario es el objeto de estudio de la investigación doctoral que se desarrolla en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN) y sobre la que en este escrito se presentan algunos resultados.

El objetivo del artículo es mostrar cómo una estrategia de apreciación utilizada por el artista- docente de artes visuales puede favorecer un ambiente de confianza para explorar con las artes y propiciar que el estudiantado reconozca sus habilidades artísticas. Para ello se hace un breve recorrido sobre la construcción sociohistórica del arte, algunas problemáticas de la educación artística profesional y escolar y el papel de las artes en la formación docente, con la intención de comprender la construcción sobre el arte que tienen los futuros docentes, cómo ello favorece la emoción de vergüenza respecto a lo que puede hacerse artísticamente y por ende, la falta de confianza para animarse a experimentar con las artes, situación que queda explícita en algunas indagaciones. Posteriormente se exponen las características de la investigación y la metodología utilizada para la construcción de los datos, se describe la forma de trabajo del grupo de los artistas-docentes en el seminario especializado y se analizan fragmentos de un diálogo en el que el artista-docente de artes visuales dirige la apreciación de los trabajos hechos por el alumnado. Para concluir, se presentan algunas reflexiones finales sobre la propuesta estudiada y sobre la necesidad de establecer diálogos con otras perspectivas formativas.

LA LEJANÍA DE LAS ARTES Y LA CONFIANZA COMO PROBLEMA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

De acuerdo con Benjamin (2011) el uso y por tanto el valor que se le dio al arte en sus orígenes surgió porque estaba “al servicio de un ritual” (Benjamin, 2011, p. 15) que inicialmente fue mágico y después religioso, este hecho, le daba a la obra de arte un halo de misterio, magia o divinidad y la mantenía en una lejanía a la que no era posible acceder, aunque se estuviera cerca de ella. A estas cualidades, se suman la unicidad y autenticidad de la obra que junto con la lejanía caracterizan lo que Benjamin (2011) nombra aura. La vinculación de la obra con el ritual dio lugar al valor cultural de la obra, es decir, la valía de la obra radicaba en su relación con el uso ritual y la mayoría de las veces no importaba que fuera vista. Conforme pasó el tiempo, particularmente

en el renacimiento, el ritual se secularizó hacia un culto a la belleza y con ello cobró fuerza el valor expositivo de la obra que se agudizó con la época de la reproductividad técnica.

Según Shiner (2004), el culto a la belleza se institucionalizó en diversos espacios creados para conservar las obras de arte o enfatizar su importancia. Así, aunque se pueden rastrear los antecedentes de los museos y las salas de concierto en distintos momentos de la historia, fue en el siglo XVIII cuando cobraron mayor fuerza pues en ellas las obras de arte “podían ser objeto de experiencia y análisis con independencia de sus funciones sociales tradicionales” (Shiner, 2004 p.134). La creación de estas instituciones además de acrecentar el valor expositivo de la obra señalado por Benjamin (2011), incrementó las diferencias entre los tipos de público que acceden a las obras de arte: un público culto y educado capaz de apreciar y juzgar imparcialmente lo expuesto y un público llamado despectivamente “populacho” que representaba al resto de la población dominada por “la emoción, los prejuicios y los intereses mezquinos” (Shiner, 2004, p. 142), planteamiento claramente racista y clasista presente también en argumentaciones de pensadores como Hume y Kant (Shiner, 2004) y que es refutado, entre otros, por Rancière (2010) quien en *El espectador emancipado* evidencia la capacidad de cualquier persona para reflexionar estéticamente.

Las características del aura vinculadas con la unicidad, autenticidad y lejanía se trasladan también a la figura del artista que, de acuerdo con Shiner (2004), antes del siglo XVIII su estatus era equitativo al de un artesano pues ambos contaban con habilidades para producir algo. Es a mediados de 1700 que se hace una clara distinción entre ambos, al artista se le atribuyen las características poéticas de “la imaginación, la inspiración, la libertad y el genio” (Shiner, 2004, p. 164) mientras que al artesano las habilidades mecánicas. Así, las creaciones de los primeros son fruto de su genialidad, propicias para la contemplación por su originalidad y belleza, y las de los artesanos se reducen a productos útiles resultado de acciones repetitivas.

De esta forma, el aura y su lejanía ya sea materializada en la figura del artista genio o en la obra de arte que es resguardada en un lugar especial, continúa estando presente en la vida cotidiana de la mayoría de las personas y ha dado lugar a un *habitus* (Bourdieu, 2007) particular caracterizado por un alejamiento a las lógica y formas de hacer de las artes. Este distanciamiento se hace presente incluso en la formación artística profesional que, como argumenta Camnitzer (2003), es un fraude pues únicamente un porcentaje mínimo de egresados logra colocar su obra en galerías, se parte de la creencia implícita de que el arte no es enseñable pues se fundamenta en una estructura en la que la “intuición, inspiración y emoción” (Camnitzer, 2012, s/p) son los aspectos primordiales para la creación artística, y las cuestiones formativas que sí pueden enseñarse como el cuestionamiento y el desarrollo perceptivo de la complejidad, se dejan de lado y se enfatiza en la formación técnica o artesanal para la generación de productos.

El énfasis en el producto es uno de los problemas que también tiene lugar en la educación artística escolar donde, como plantean Blanco y Cidrás (2019), se sigue un modelo reproductivo basado en un resultado único, correcto y uniforme, digno de presentar a los otros pero que pocas veces es significativo para quien lo elabora y donde la creatividad, el cuestionamiento y el interés por seguir indagando no tienen lugar. A esta forma de trabajar las artes en la escuela se suman la desvalorización de la asignatura por parte de directivos, docentes y padres de familia (Terigi, 2002) y las decisiones de política educativa concretadas en planes de estudios que relegan las artes a materias no sustantivas y que en el caso de México llegan a una o máximo tres horas semanales (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Es en este contexto en el que los futuros docentes se forman en el campo de las artes y llegan a su preparación profesional con casi nulos referentes artísticos (Agirre, 2003) así como con una forma sesgada de entender la creación artística pues su experiencia previa no brinda elementos suficientes para comprender la importancia del proceso como el medio que posibilita la creación, camino que supone detenerse a observar con atención (Hoff, 2008) y a partir de ello formular hipótesis, experimentar, analizar, descubrir, documentar e investigar para generar un producto particular, fruto de su curiosidad y descubrimientos (Blanco & Cidrás, 2019). Lamentablemente en el campo de la formación docente mexicano no hay espacio para esa pedagogía lenta o a pie que propone Hoff (2008) pues se da prioridad a otros saberes y habilidades y la preparación en artes

para docentes de nivel primaria se reduce a dos asignaturas y en secundaria no hay especialización en el área (Centro Virtual de Innovación Educativa, 2021).

Así, tanto la lejanía a las formas de hacer de las artes, como la precaria formación en el campo y la idea generalizada de que lo artístico supone un producto perfecto, propician que en los futuros docentes haya una sensación de vergüenza, es decir a una impresión personal de sentirse en falta respecto a lo que socialmente se considera como normal o adecuado (Ahmed, 2015) y que en el caso del arte eso “normal” está vinculado con la idea de perfección, unicidad y verdad (Benjamin, 2011; Shiner, 2004). De esta forma, como lo que los futuros docentes pueden hacer artísticamente regularmente no cumple con ese arquetipo, hay una sensación de vergüenza para hacerlo o mostrarlo.

Esta sensación de vergüenza puede generar a su vez desconfianza en uno mismo para explorar o producir a través de las artes. Esa carencia de confianza o falta de seguridad para realizar algo en esta área se evidencia en frases como: “No soy muy de arte y siempre pensé que carecía de creatividad” (Agra, 2013, p. 86), “Siempre me sentí poco capaz de hacer cosas o dejar volar mi imaginación por miedo a que el resultado estuviese mal o no fuese adecuado” (Blanco & Cidrás, 2019, p. 133), “No sé dibujar, no soy creativo”, “Yo no valgo para esto” “No soy sensible” (Mesías, 2019, pp. 38-40), expresiones que distintos formadores españoles en educación artística recuperan de sus estudiantes para reconocer que es una realidad a la que se enfrentan y a partir de la cual, junto con muchos otros aspectos, diseñan una forma de trabajo particular con la intención de acercar al estudiantado a la expresión artística y al diseño de proyectos de intervención para la escuela básica.

En el caso mexicano, diversos estudios centrados en procesos de acompañamiento –tipo de formación docente impartido por especialistas en una disciplina específica que asisten al espacio laboral de los docentes acompañados con la finalidad de ayudarlos a mejorar sus prácticas de enseñanza– también dejan ver que los docentes muestran dificultades para animarse a explorar y enseñar artes porque consideran que no tienen conocimientos suficientes en el campo (Nájera, 2012; Torres, 2013), al tiempo que se sienten alejados de las lógicas de exploración y experimentación artísticas pues les cuesta trabajo comprenderlas debido a que distan mucho del tipo de prácticas que están acostumbrados a realizar en el aula y las propuestas lúdicas y exploratorias que suponen las artes les parecen poco pertinentes, tal como lo expresa una de las docentes acompañadas en uno de los procesos: “Tomen en cuenta que no nada más es que se diviertan los niños. Yo sí las invitaría a que hagan un cuestionario tipo examen y vean qué se les ha quedado” (Heredia, 2019, p. 104).

A las prácticas arraigadas en las instituciones educativas y que forman parte de la cultura escolar (Viñao, 2002), se suman las inseguridades de los docentes para trabajar con las artes y su incomodidad para hacerlo: “Tienes que cantar, cuando tú no estás acostumbrado a cantar, yo no canto ni en la regadera, entonces imagínate” (Rivera, 2014, p. 114) así como la percepción de que no son lo suficientemente buenos en ello: “A veces siente uno que tiene movimientos torpes y entonces eso te cohíbe a hacerlo” (Rivera, 2014, p. 141), afirmaciones de uno de los profesores en otro de los procesos de acompañamiento.

Los referentes de los estudios de caso mexicanos se complementan con investigaciones de corte cuantitativo realizadas en Australia basadas primordialmente en la aplicación de cuestionarios cuyos resultados demuestran que un gran porcentaje de docentes generalistas en formación o en servicio de ese país, tienen un bajo nivel de confianza para trabajar con las artes y enseñarlas debido a la percepción respecto a sus conocimientos y habilidades artísticas (Garvis & Pendergast, 2010; Russell-Bowie, 2010), a los escasos referentes y experiencias relacionadas con las artes (Alter, Hays y O’Hara, 2009; Lummis, Morris & Paolino, 2014), al irrelevante papel que tienen las artes en su formación profesional (Collins, 2016; Garvis, Twigg & Pendergast, 2011) y a la marginación de las materias artísticas en la educación básica (Garvis, 2009).

La coincidencia en los estudios de diferentes contextos permite pensar la falta de confianza como un problema que tiene lugar en los procesos de formación docente en educación artística y a su vez plantea el cuestionamiento sobre lo que es necesario considerar para favorecer que el estudiantado se sienta capaz para explorar y crear artísticamente. Lo anterior supondría, en términos de Cornu (2004), habilitar la oportunidad, es decir crear un puente para que el alumnado se percate de lo que es capaz de hacer y trascienda

sus prejuicios sobre sus habilidades o dificultades. En el caso particular de la investigación que se desarrolla interesa identificar a través de qué prácticas se favorece esa confianza o se habilita la oportunidad en una propuesta específica de formación.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La propuesta formativa en la que se centra la pesquisa es la que un grupo de cuatro de artistas-docentes implementan en un seminario especializado en educación artística de la LEA-MDE-UPN-Cenart. El seminario se imparte durante los últimos tres semestres de ese programa de maestría, se lleva a cabo una vez a la semana y cada sesión tiene una duración de cuatro horas. Este espacio formativo está pensado como “una nueva manera de abordar la enseñanza de las artes en la que se privilegian más que los contenidos especializados de las diferentes disciplinas artísticas, la exploración y reconocimiento de algunos procesos involucrados en el pensamiento artístico” (Línea de Educación Artística, 2017, p.2). Sus objetivos están orientados a la valoración del trabajo interdisciplinario, el intercambio grupal y el fomento de la capacidad del estudiantado para realizar proyectos de intervención o materiales educativos para la escuela básica primordialmente. Cabe señalar, que al ser la LEA-MDE-UPN-Cenart un programa interinstitucional, tiene la doble intención de mejorar las prácticas de docentes, directivos y personal administrativo del sistema educativo mexicano (Universidad Pedagógica Nacional, 2021), a la vez que impulsa un enfoque interdisciplinario para “la educación, la investigación y la difusión de las artes” (Centro Nacional de las Artes, 2015, p.3).

El objetivo de la indagación es describir la forma de trabajo de los artistas-docentes en el seminario especializado e identificar y analizar prácticas específicas en las que se favorezca la confianza para explorar con las artes. Para ello se recurrió a una metodología cualitativa que permite analizar los significados que se le dan a la experiencia y resaltar la importancia de las cualidades (Eisner, 2011), se optó por realizar un estudio de caso para llevar a cabo un análisis detallado y en profundidad de una realidad particular y acotada (Rodríguez, 1999), se hizo uso de la etnografía para documentar a través de la observación directa los sucesos e interacciones que tenían lugar en el seminario (Rockwell, 2009) y así dar cuenta de la contextura densa que subyace en ellos (Geertz, 2003). Asimismo, con la intención de recuperar las voces de los artistas-docentes y conocer su perspectiva sobre su quehacer en el seminario, se realizaron entrevistas etnográficas (Guber, 2001) a cada uno de ellos: Álvaro de artes visuales, Dafne de danza, Mirna de música y Teo de teatro³. Todas las entrevistas se grabaron en audio y posteriormente se transcribieron.

Con el propósito de identificar constantes en la forma de trabajo implementada por los artistas-docentes en el seminario, se realizaron un total de 22 observaciones en dos momentos diferentes. 15 en el periodo comprendido entre enero y mayo de 2018 en el último semestre de una generación de estudiantes conformada por 6 mujeres y un hombre (generación saliente), y 7 en el periodo de enero a mayo de 2019 con un grupo de estudiantes integrado por 9 mujeres y un hombre que cursaban el primer semestre del seminario (generación entrante). Todas las estudiantes tenían experiencia docente, pero sus formaciones disciplinares eran diversas: docencia en educación básica, comunicación social, pedagogía, trabajo social psicología, comunicación gráfica, teatro y música.

En todas las sesiones se hicieron notas de campo que se complementaron con fotografías y grabaciones en audio y video de momentos específicos. Con base en todas las formas de registro se realizaron descripciones detalladas de cada una de las sesiones con transcripciones de algunas interacciones verbales que llamaban la atención, ello posibilitó identificar la estructura del seminario, así como algunas constantes en las prácticas de los artistas-docentes. Tanto esas descripciones como las entrevistas se releyeron en diferentes momentos y a partir del objetivo de la investigación se clasificó gran parte de la información en categorías que dieran cuenta de la manera en que las prácticas de los artistas-docentes favorecen la confianza en las estudiantes para explorar con las artes. En los siguientes apartados se describen las características generales del seminario

y se profundiza en el análisis de una práctica específica de apreciación implementada por Álvaro, el artista-docente de artes visuales.

FORMA DE TRABAJO EN EL SEMINARIO ESPECIALIZADO

Álvaro, Dafne y Teo diseñaron el seminario especializado con una perspectiva interdisciplinaria en el 2012 y lo implementaron por primera vez con la generación (2012- 2014) de la LEA-MDE-UPN-Cenart, Mirna se incorporó al equipo a principios de 2014 y hasta la fecha los cuatro artistas-docentes lo implementan. El seminario está organizado en tres semestres (Seminario Especializado I, II y III), sus principios teórico-metodológicos refieren a la vinculación entre teoría y práctica, la fundamentación en la experiencia y el proceso creativo, el trabajo en duplas como la vía para la interdisciplina, la construcción de comunidad a través de la colaboración y la imaginación y la pregunta como desencadenante de la reflexión y la acción (Michel, 2016). Si bien todos los principios están interrelacionados entre sí y se traducen en acciones específicas durante las sesiones, se enfatizará en uno de los aspectos derivados de los nexos entre la teoría y la práctica.

El seminario está estructurado en rutas teóricas conformadas por “un conjunto de conceptos cuyo propósito [es] posibilitar el encuentro entre las disciplinas artísticas y ofrecer elementos teóricos para la exploración, la producción y el análisis [...] artístic[o]” ((Michel, 2016, p. 28). La ruta del primer semestre es de la mímesis a la abstracción, en el segundo se revisan los conceptos de percepción, experiencia y representación y el tercero se enfoca en las perspectivas contemporáneas entre el arte y la educación (Línea de Educación Artística, 2017). El acercamiento a estos conceptos es a través de textos teóricos que las estudiantes leen con antelación y que se discuten, analizan y articulan con la exploración artística propuesta por la dupla de artistas-docentes durante la sesión. La articulación entre teoría y práctica a partir de esos nodos conceptuales va orientada a que las estudiantes desarrollen procesos creativos. Para lograrlo, las sesiones están organizadas en seis momentos o procesos guía que están articulados entre sí, sin que ello suponga una seriación o único orden. La identificación de esos momentos fue a partir de las observaciones etnográficas que se hicieron a las sesiones del seminario, no obstante, posteriormente se complementó con algunas ideas expuestas por tres de los artistas-docentes en el libro coordinado por Michel (2016).

El proceso de **preparación** implica una primera vinculación con los aspectos técnicos o los materiales que se trabajarán en cada disciplina de la dupla; cuando se trabaja con danza o música, puede suponer también un calentamiento del cuerpo o la voz. La **exploración** es un acercamiento individual y libre a los recursos disciplinarios que cada uno de los artistas-docentes propone, supone que las estudiantes jueguen e imaginen posibilidades y aunque cada una toma decisiones de manera independiente, los artistas-docentes lanzan consignas puntuales para guiar el proceso. En la **experimentación** se incita a las estudiantes para que de manera individual, en dupla o en grupos pequeños, ensayan distintas opciones de combinación o vinculación de los elementos que se exploraron con antelación. La **composición** suele ser el momento final del proceso creativo en el que las estudiantes recuperan algunos elementos de lo explorado y experimentado previamente y toman decisiones con miras a concretar un producto final que puede generarse de manera individual, en equipos o con la participación de todo el grupo.

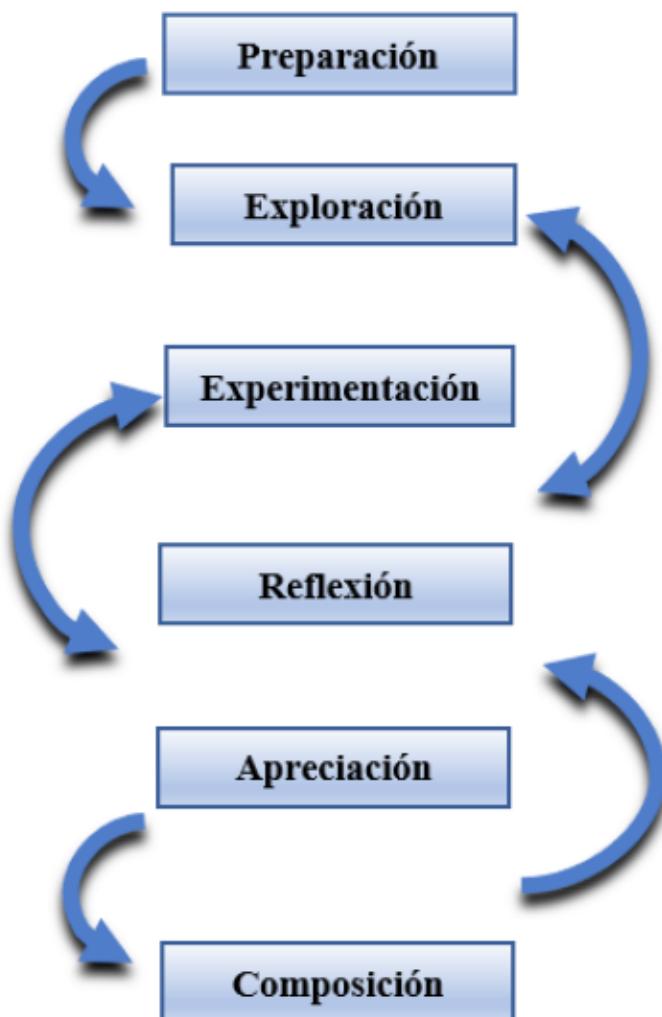


FIGURA 1
Procesos guía del seminario especializado.

La **apreciación** supone observar con atención los productos propios y de los compañeros y tiene lugar de manera intercalada en los procesos de exploración, experimentación y composición. Aunque en algunas ocasiones se hace de manera individual con la intención de que las estudiantes se den un tiempo para observar lo que van produciendo y a partir de ello tomen decisiones durante el proceso de experimentación, en todas las sesiones observadas hubo varios momentos en que se dio de manera colectiva de tal forma que todas las estudiantes escuchan las descripciones e interpretaciones de las compañeras.

La **reflexión** está claramente relacionada con la apreciación, ambas pueden verse como momentos de pausa en el hacer, suspensiones que permiten pensar sobre lo que se ha hecho y a partir de lo compartido entre todas, mirar desde otra perspectiva lo elaborado y tomar decisiones respecto a ello. Al igual que la apreciación, tiene lugar en diferentes momentos de la sesión, generalmente cuando es después de la composición, los artistas-docentes suelen invitar a las estudiantes a pensar sobre el proceso creativo personal o colectivo y al compartir sus relatos, suelen incorporar algunos de los conceptos o planteamientos teóricos de los textos revisados para la sesión.

Aunque la articulación de estos seis procesos con los otros principios teórico-metodológicos del seminario juegan como un todo que define su complejidad y contextura densa, para efecto de este artículo el análisis se

centra en el momento de apreciación y en la manera en que las intervenciones de Álvaro pueden favorecer que las estudiantes reconozcan sus habilidades con las artes y se sientan en confianza para explorarlas. Cabe señalar que la estrategia que Álvaro utiliza para guiar la apreciación es resultado de una apropiación y adaptación personal de la metodología de Educación Estética desarrollada por el Lincoln Center Institute for the Arts in Education, a la que él tuvo acceso a través del Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (Entrevista con Álvaro 7/agosto/2019).

HALLAZGOS SOBRE LA APRECIACIÓN: ¿QUÉ SÍ HAY?

La primera sesión con la generación entrante tuvo lugar el 23 de enero de 2019 y la dirigieron Álvaro y Teo. La intención de la sesión fue abordar el concepto de mímisis a través de la revisión de un texto de Wladyslaw Tatarkiewicz que aborda el tema y de la elaboración de un relato de encuentro entre dos o tres animales antropomorfos creados y dibujados previamente por los maestrantes. El proceso para la creación del relato fue complejo y en él se intercalaron momentos de exploración y experimentación corporal y dibujística, así como momentos de apreciación y reflexión. A continuación, se recupera un fragmento de la descripción de la sesión, previo al momento de apreciación:

Teo guía una caminata por el espacio con consignas dirigidas al reconocimiento de los rasgos característicos personales y de las compañeras. Al terminar, Álvaro les pide que exploren diferentes posiciones corporales frente al espejo, elijan una y la dibujen con la mano contraria a la que escriben, especifica que no es posible borrar y que sólo tendrán cinco minutos para ello. Una de las estudiantes dice: Nooo, varias comienzan a quejarse y se escuchan risas. Mientras dibujan les dice: No se preocupen sino sale como en su cabeza lo imaginaron y da algunas razones por las cuales puede resultar más complicado dibujar con esa mano. Terminado el ejercicio, les indica que harán otro dibujo de esa u otra postura con la mano que escriben, pero sin separar el lápiz de la hoja y sin borrar, les recomienda que antes de dibujar, observen la postura que tienen para identificar la forma corporal que registrarán, también da cinco minutos. Cuando todas terminan les pide que lleven ambos dibujos al centro del salón para poder observarlos, en ese momento se escuchan más risas por parte de las estudiantes y una de ellas, Rina, dice: Ay nooo. Teo señala que los coloquen en dos columnas, conforme comienzan a hacerlo Pili y Carmen se ríen de manera franca (no en tono de burla, sino como nerviosas). Ya con los 20 dibujos en el centro del salón y con todas las integrantes alrededor de ellos, Álvaro dice que harán una lectura rápida de éstos y se coloca en cuclillas (Registro ampliado 23/enero/2019).

En ese instante comienza el momento de apreciación que dura aproximadamente cinco minutos. Con miras hacia el análisis, aquí se recuperan únicamente algunos fragmentos del diálogo que tuvo lugar:

Álvaro: ¿Qué vemos? ¿Qué hay?

Viri: ¡Guau!, se ve que ella sí es dibujante

Risas de varias



FIGURA 2

Apreciación de dibujos. Estudiantes comparten lo que observan de sus producciones en la apreciación guiada por Álvaro. Registro personal 23/enero/2019

Álvaro: Todos somos dibujantes

Carmen: Nooooo Ilse: Hay niveles Viri: Sí, hay niveles

Varias ríen y hablan al mismo tiempo

Álvaro: Vamos a ir atrás, o sea atrás prejuicios, vamos a ver lo que hay. O sea, observar objetivamente lo que hay ahí ¿Qué hay? ¿Qué ven?

Carmen: Rostros

Álvaro: Rostros, ahí está un elemento

Dalia: Siluetas

Álvaro: Siluetas, eso sí está

Viri: Sombras

Diana: Líneas

Álvaro: Líneas, ¿qué más?

Álvaro se pone de pie y va por una hoja grande para escribir lo que van diciendo las estudiantes, ellas siguen observando (Registro ampliado 23/enero/2019).

Si bien la guía de Álvaro para la apreciación comienza con este diálogo, vale la pena destacar el *Ay noooo* de Rina cuando se pide mostrar los dibujos, esta situación deja ver que hay cierta vergüenza por compartir lo que hizo (Ahmed, 2015), lo cual cobra más sentido si consideramos que se elaboraron de una manera en la que no podía corregirse “el error”, situación que se contrapone con las lógicas de enseñanza en el ámbito escolar tanto de disciplinas científicas o lingüísticas como de las artísticas en las que se evita el error y en el caso de la educación artística, la atención se centra en el resultado y en que éste quede “bien hecho” (Blanco & Cidrás, 2019). Las risas de Pili y Carmen que muestran también cierto nerviosismo y vergüenza porque otras miren lo que hicieron, responderían a esa misma situación.



FIGURA 3

Dibujos de estudiantes. Dibujos hechos por las estudiantes con la mano izquierda, sin separar el lápiz y sin borrar. Registro personal 23/enero/2019

El comentario de Viri acerca de que alguien *sí es dibujante* refleja un juicio de valor que distingue ciertas producciones como adecuadas frente a las que no lo son, así como la diferencia entre quien sabe hacer bien las cosas y quien no, postura que se vincula con la idea del artista como un ser dotado de habilidades extraordinarias (Shiner, 2004). Aunque Álvaro la contradice y afirma que *todos son dibujantes*, hay una creencia arraigada de que unos son mejores que otros y que es reafirmada por Carmen e Ilse al puntualizar que *hay niveles*. Ante este contexto, Álvaro es tajante y señala la necesidad de que se liberen de prejuicios, observen objetivamente y mencionen lo que sí hay, en ese momento comienza una dinámica diferente en la que las estudiantes, guiadas por Álvaro, centran su atención en la descripción, dicen lo que observan de manera fluida y al hacerlo evidencian elementos que pueden cobrar mayor relevancia cuando Álvaro los repite.

[...]

Dalia: Posturas

Álvaro: Posturas (mientras lo dice, escribe en la hoja)

Viri: Hay horizontes

Álvaro: Horizontes :Qué sería un horizonte?

Viri habla muy bajo y no se entiende lo que dice

Álvaro: O sea, una línea ¿no? que nos da ¿qué nos da esa línea?

Dalia: Posición, proximidad Álvaro: Proximidades

Ilse: Pues una relación del espacio

Álvaro: La línea nos permite identificar una relación con el espacio. [...] (Registro ampliado 23/enero/2019).

Además de la repetición por parte de Álvaro, el registro en el papel resulta relevante pues evidencia la importancia de lo que las estudiantes perciben y que en esas percepciones hay conocimientos de los elementos de una composición visual como el horizonte. Resalta también la manera en que invita a describir qué es el horizonte, en lugar de él dar la explicación, genera preguntas que incitan a las estudiantes a profundizar sobre sus propios saberes y a reflexionar sobre lo que supone esa línea, propiciando así un diálogo democrático en el que tanto estudiantes como artistas-docentes enseñan y aprenden (Freire, 2012).

[...]

Álvaro: ¿Qué más?

Rina: Gesto

Álvaro: ¿Gesto? O sea, en los rostros hay gesto

Varias hablan bajo y al mismo tiempo y no se entiende lo que dicen

Álvaro: Entonces, a estos le voy a poner “los qué”, o sea, ¿qué hay?, ¿qué estaría ahí desde el lenguaje plástico? Y unos son “cómo”. Es decir, ¿qué?, el trazo, ¿cómo está trabajado?, de manera intensa. (Mientras lo dice lo señala en el rotafolio) [...] ¿Qué?, línea, ¿cómo están las líneas?

Carmen: Curvas

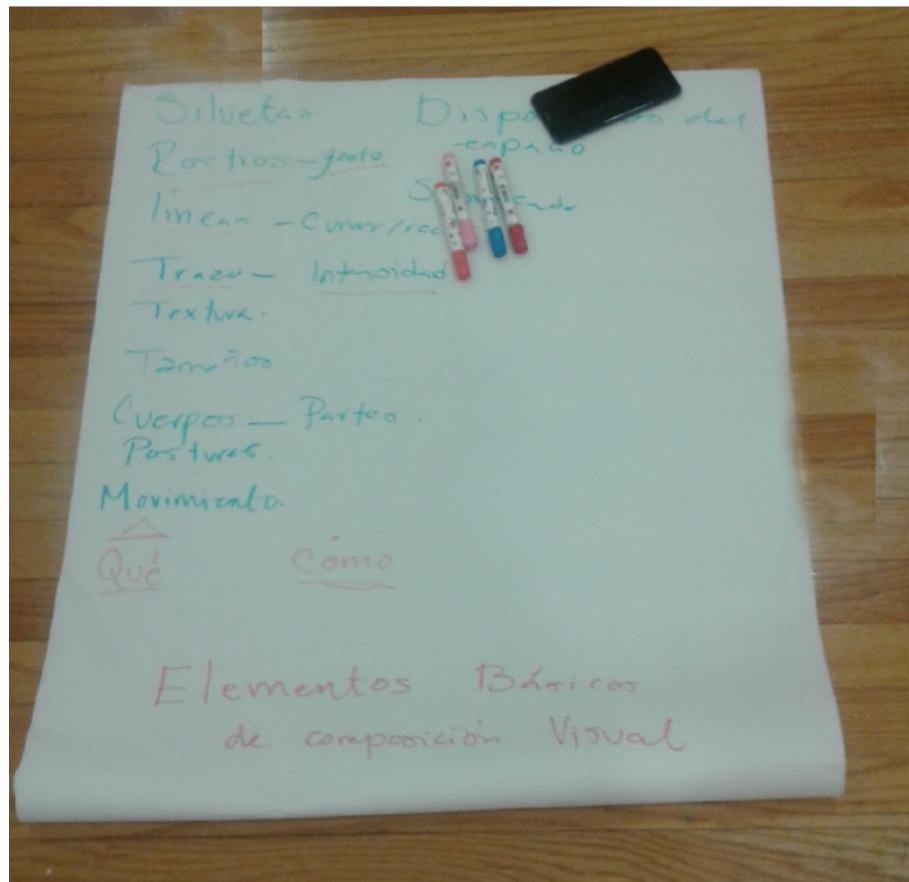


FIGURA 4

Registro de elementos básicos de composición visual. Registro elaborado por Álvaro a partir de lo dicho por las estudiantes al observar sus dibujos. Registro personal 23/enero/2019

Viri: Curvas, rectas, ovaladas Álvaro: Curvas, rectas, etcétera Teo: También intensa

Álvaro: Intensa [...] Sobre eso vamos a ir trabajando, la intención es entender los niveles de, o sea, una cosa es la acción, la ejecución, y otra tiene que ver con la apreciación y el reconocimiento desde una postura crítica, crítica en el sentido de apropiar el lenguaje plástico y visual o de otras disciplinas, de manera que pueda ver una obra plástica o visual sin adelantarme con el prejuicio que es lo que siempre hacemos [...] (Registro ampliado 23/enero/2019).

La distinción que hace Álvaro entre los elementos visuales y sus cualidades enfatiza los atributos de los dibujos de las estudiantes, fortalece la afirmación de que todas son dibujantes y que en sus producciones pueden identificarse elementos presentes en composiciones visuales reconocidas como tales. Por último, su explicación sobre los dos niveles del trabajo con las artes, el productivo y el crítico, deja ver que su perspectiva sobre la enseñanza de las artes proviene claramente de un enfoque estético (Dewey, 2008; Eisner, 2004, 2015; Greene, 2004) que defiende la capacidad perceptiva de cualquier persona y que a su vez remite a los planteamientos de Hoff (2008) sobre la importancia y necesidad de una pedagogía del andar centrada en el proceso y en las posibilidades que brinda la mirada, una mirada profunda y abierta que permita reconocer cómo nuestra forma de ver habitual se apega a ciertos marcos y convenciones que no nos permiten ver más allá y comprender el mundo de una forma más compleja.

El análisis permite ver que los señalamientos de Álvaro durante el diálogo propician que las estudiantes identifiquen los elementos que componen sus producciones y a partir de eso reconozcan sus habilidades

para dibujar. Tanto la manera en que las guía para identificar eso que *sí está*, sin juzgarlas o corregirlas sino reconstruyendo con ellas los elementos formales de sus producciones, como la forma en que profundiza en sus saberes a través de la pregunta y recupera sus conocimientos, generan un ambiente de confianza para participar y expresar lo que notan. En suma, las acciones de Álvaro habilitan la oportunidad (Cornu, 2004) pues posibilitan conocer lo que está en ellas y reconocerse como agentes creativas e imaginativas (Greene, 2005).

CONCLUSIONES

El estudio de caso expuesto en este artículo se centra en lo que hace uno de los artistas- docentes para invitar al estudiantado a reconocer sus capacidades y tener confianza para explorar con las artes, situación que, según una de las estudiantes, se logra:

Rina: A mí me pareció muy interesante que nos podemos reconocer como creadores [...] Así como lo manejaste [...] quita ese prejuicio de “es que yo no sé, no puedo, yo no soy artista” [...] nos podemos sentir capaces de crear un dibujo (Registro ampliado 23/ enero/2019).

En el caso de esta propuesta, la interdisciplina también puede ser un elemento que favorezca el proceso de creación:

Carmen: A mí también me resultó interesante que ya al haberlo plasmado en el cuerpo y luego depositarlo en papel, me gustó porque aunque nos habíamos imaginado las alas, ya el transportarlo fue como más enriquecedor, o sea, lo tienes más claro, se complementa

(Registro ampliado 23/enero/2019).

El brindar opciones para explorar desde diferentes disciplinas, además de aportar elementos para el proceso creativo, brinda también posibilidades para que el estudiantado identifique en cuál disciplina tiene más capacidades o cuál le agrada más, lo que de acuerdo con Collins (2016) favorecerá la probabilidad de que desee enseñarla. El análisis de este y otros aspectos de esa propuesta particular, pueden ser objeto de otras reflexiones e indagaciones que contribuyan al desarrollo del campo de la formación docente en educación artística en México.

Asimismo, el intercambio con propuestas e investigaciones de otros contextos con énfasis y perspectivas metodológicas distintas puede enriquecer los programas que actualmente se ejecutan y conocer otras soluciones creativas para enfrentar los retos que supone la formación de docentes. Retos que implican romper con un círculo vicioso que se ha construido en torno a la educación artística en el que confluyen su escasa valoración social, su poca presencia en los currículos escolares, una precaria formación de la sensibilidad artística y la casi nula importancia que se da a su profesionalización (Agirre, 2003). La difusión de metodologías específicas como la de la LEA-MDE-UPN-Cenart en la que se centra este artículo, la de otros procesos formativos del Centro Nacional de las Artes (2014) o de propuestas españolas como la de Agirre (2003), Agra (2013), Blanco y Cidrás (2019), Mesías (2019), por mencionar algunas, así como de proyectos creativos puestos en marcha y expuestos en diferentes medios y revistas, puede ayudar a enfrentar esos retos y a idear nuevas formas para favorecer que el futuro profesorado se sienta capaz y confiado para explorar con las artes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirre, I. (2003). ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy? *El Practicum de maestro* como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. *Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 33-42. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2537/2086>

- Agra, M. (2013). *Historias en torno al arte y a la educación artística. Notas para un posible diario*. Santiago de Compostela: Tropelias & Companhia.
- Ahmed, S. (2015). Vergüenza ante los demás. En R.M.G. Rivera, *La política cultural de las emociones* (pp. 161-190). Distrito Federal: PUEG-UNAM.
- Alter, F., Hays, T. & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts*, 10(9), 1-21. <http://www.ijea.org/v10n9/v10n9.pdf>
- Benjamin, W. (2011). *La obra de arte en la era de su reproducción técnica*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Blanco, V. & Cidrás, S. (2019). *Educar a través da arte*. Pontevedra: Kalandraka.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (4ª Reimpresión). Barcelona: Anagrama.
- Camnitzer, L. (21 de marzo de 2012). La enseñanza del arte como fraude. *Esfera pública*. <https://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- Centro Nacional de las Artes (Ed.) (2014). *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*. Distrito Federal: CONACULTA-Cenart.
- Centro Nacional de las Artes (2015). *Arte, Educación y Tecnología. Catálogo de servicios*. Distrito Federal: Cenart.
- Centro Virtual de Innovación Educativa (2021). Página oficial de los planes de estudio 2018. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Collins, A. (2016). Generalist pre-service teacher education, self-efficacy and arts education: An impossible expectation? *International Journal of Education & the Arts*, 17(26). <http://www.ijea.org/v17n26/>
- Cornu, L. (2004). Una ética de la oportunidad. En G. Frigerio y G. Diker (Coords.) *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: La habilitación de la oportunidad* (pp. 14-32). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (2011). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (3ª reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2015). *Educar la visión artística*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Distrito Federal: Siglo XXI.
- Garvis, S. (2009). Improving the Teaching of the Arts: Pre-service Teacher Self-efficacy toward Arts Education. *US-China Education Review* 6(12) 23-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511176.pdf>
- Garvis, S. & Pendergast, D. (2010). Supporting Novice Teachers of the Arts. *International Journal of Education & the Arts*, 11(8), 1-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890509.pdf>
- Garvis, S., Twigg, D. & Pendergast, D. (2011). Breaking the Negative Cycle: The Formation of Self-efficacy in the Arts. A Focus on Professional Experience in Pre-service Teacher Education. *Australian Journal of Early Childhood*, 36 (2) 36-41.
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En Autor. *La interpretación de las culturas* (pp.19-40) (12ª Reimpresión). Barcelona: Gedisa.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. Distrito Federal: Edere.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao.
- Guber, R. (2001). La entrevista etnográfica o el arte de la “no directividad”. En Autora *Etnografía. Método, campo y reflexividad* (pp. 75-100). Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Heredia, Y. (2019). *Trabajos artísticos: Una alternativa para el diálogo en un acompañamiento interdisciplinario en artes*. Tesis de maestría. Ciudad de México: UPN.
- Hoff, M. (2008). *Por uma pedagogia a pé: a caminada como construção poética*. Tesina de especialización. Porto Alegre: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul.
- Línea de Educación Artística (2017). Programa de estudio del Seminario Especializado III. Ciudad de México: UPN-Cenart.

- Lummis, G., Morris, J. & Paolino, A. (2014). An Investigation of Western Australian Pre-service Primary Teachers' Experiences and Self-efficacy in the Arts. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5) 50-64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017648.pdf>
- Mesías, J. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Grao.
- Michel, A. (Coord.) (2016). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo*. Ciudad de México: Cenart-UPN.
- Nájera, M. (2012). *Acompañamiento a docentes de telesecundaria del Estado de México de la asignatura de Artes-Teatro, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica*. Tesis de Maestría. Distrito Federal: UPN.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rivera, R. (2014). *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*. Tesis de maestría. Distrito Federal: UPN.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2^a ed.). Málaga: Aljibe.
- Russell-Bowie, D. (2010). Cross-national Comparisons of Background and Confidence in Visual Arts and Music Education of Pre-service Primary Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4) 65-78. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910393.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: SEP.
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2002). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *curriculum* escolar. En J. Akoschky *et al. Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp.13-91) (2^a Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.
- Torres, R. (2013). *Modo de integración de los saberes en enseñanza en la asignatura de arte en la Telesecundaria*. Ponencia en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México.
- UNESCO (2006). *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- UNESCO (2010). *Segunda conferencia mundial sobre Educación artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl: UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional (2021). Página oficial de la Maestría en Desarrollo Educativo. <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/posgrados/18-estudiar-en-la-upn/113-maestria-en-desarrollo-educativo>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

NOTAS

- 1 Para facilitar la lectura se utiliza el masculino para nombrar a mujeres y hombres. En los casos en que la mayoría son mujeres, se usa el femenino.
- 2 En el resto del escrito se hará referencia al programa de posgrado como LEA-MDE-UPN-Cenart.
- 3 Para efectos de confidencialidad, a todas las personas involucradas en la investigación se les asignó un nombre ficticio.