



# DE LA DISCIPLINA A LA INTERDISCIPLINA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN ARTES PARA LA ESCUELA BÁSICA: EL DISEÑO Y LA PLANEACIÓN DE UNA PROPUESTA

**ALMA DEA CERDÁ MICHEL**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
michelalma@gmail.com

**ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ**

CENIDI-DANZA JOSÉ LIMÓN DEL INBA  
aleferreirop@gmail.com

## Resumen

En este trabajo presentamos algunos de los avances de una investigación en la que los integrantes de la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo pretendemos valorar la propuesta de reestructuración de los tres seminarios especializados, mediante el seguimiento de su puesta en marcha en la generación 2012-2014. Aquí sólo referimos el análisis del diseño de la propuesta y de las modalidades que asumió la planeación de las sesiones, y mostramos cómo ésta favoreció la interdisciplina y colaboró a que los profesores negociaran y generaran una práctica convergente, gracias a la cual encauzaron la enseñanza de las artes desde otra perspectiva, tomaron distancia de las miradas disciplinarias y enfocaron los problemas enriquecidos por el punto de vista de sus colegas.

**Palabras clave:** educación artística, interdisciplinariedad, currículo





## INTRODUCCIÓN

La línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, creada en 2001 en convenio con el Centro Nacional de las Artes, ofrece un espacio de formación para los profesores de educación básica y para los artistas vinculados con dicho nivel educativo. Es una propuesta que: a) promueve la reflexión sobre los objetivos y posibilidades de la educación artística en la formación de niños y jóvenes y sobre sus prácticas relacionadas con ello, b) capacita a los docentes para diseñar e instrumentar estrategias innovadoras, y c) inicia a los profesores en la investigación educativa.

Durante cinco generaciones (2002-2012), el currículo de la línea proponía una trayectoria que iniciaba con una formación disciplinaria, la cual consideraba las artes contenidas en los planes de estudio de la educación básica (artes visuales, danza, música y teatro), para la cual se destinaban dos seminarios especializados y un seminario de temas selectos, y culminaba con un tercer seminario especializado en el cual los estudiantes desarrollaban propuestas de enseñanza o materiales didácticos, que procuraran el cruce disciplinar, y otro seminario de temas selectos enfocado en la revisión de las corrientes estéticas que permitieran repensar la educación artística.

En 2012, meses antes del ingreso de la sexta generación, se decidió reestructurar los seminarios especializados por distintos motivos, todos ellos derivados de la experiencia generada y de la detección de algunos problemas que exigían atención. Luego de deliberar y desechar varias posibilidades, el grupo de profesores perfiló la idea de hacer un cambio substancial al planteamiento original y pensar los seminarios especializados desde una perspectiva interdisciplinaria. Lo anterior era viable debido tanto a la experiencia de los profesores en otros espacios formativos, como a las tendencias de la creación artística contemporánea, en las cuales las fronteras disciplinarias se han diluido; además, la idea podía vincularse con los programas de los niveles de preescolar y primaria, donde las disciplinas artísticas no aparecen separadas. La propuesta buscaría la integración de las disciplinas artísticas y de los ejes que recorren los seminarios especializados, en los que más adelante abundaremos.

La reestructuración no sólo implicó renovar los programas en cuanto a los propósitos, los contenidos y las metodologías con la que se impartían los seminarios especializados, sino adentrarse en una nueva forma de docencia: la enseñanza colegiada (Finkel, 2008). En los años anteriores cada profesor impartía el curso relativo a su disciplina y si bien el tercer seminario





especializado se impartía en dupla docente, este trabajo colaborativo sólo pretendía apoyar las producciones pedagógicas de los estudiantes; no obstante, esta experiencia reveló la posibilidad de hacer que las disciplinas convergieran en una interdisciplina metodológica (Nicolescu, 1997). Mas la propuesta exigía a los profesores no sólo abocarse al diseño colectivo de la estructura y propósitos de los seminarios, sino sobre todo planear de modo conjunto cada una de las sesiones e impartirlas en forma compartida, conformando duplas o tríadas docentes de acuerdo con las necesidades del contenido a abordar y especialidad de los profesores.

De este modo, el nuevo currículo se constituyó en una hipótesis que debía someterse a prueba. Por ello, los integrantes de la línea decidimos: valorar la reestructuración de los tres seminarios especializados y dar seguimiento a su puesta en marcha con la generación 2012-2014, para lo cual fue necesario documentar el proceso, analizar el diseño de las sesiones, considerando la congruencia de la planeación en relación con las formas de articulación entre las disciplinas y su implementación, deliberar sobre la docencia en duplas y reflexionar sobre las experiencias de los participantes.

Aquí exponemos algunos de estos avances, en específico sobre el análisis de la planeación y de la organización de las sesiones, a fin de mostrar las formas en que se reorganizó el trabajo docente y algunos modos de articulación entre las disciplinas.

## **1. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

En tanto el objetivo de la investigación consistió en valorar una propuesta curricular con fines de mejora, el proyecto de seguimiento elaborado forma parte del desarrollo curricular. El currículum lo pensamos a partir de tres premisas básicas:

- Como una propuesta que pretende propiciar el surgimiento de experiencias educativas en los estudiantes (Dewey, 2004), en este sentido, delinea, selecciona y organiza una conjunto de objetivos, contenidos y actividades cuyo propósito es generar las condiciones que favorezcan la emergencia de tales experiencias.
- No se reduce al diseño sino que abarca todo lo que acaece a su alrededor; es un proceso en construcción continua, en el que se distinguen dos momentos: 1) El diseño, la planeación y organización de la estructura, propósitos y contenidos. 2) La puesta en marcha, que corresponde





con la impartición de los cursos; es el núcleo del currículum, en tanto es la puesta a prueba de la hipótesis que constituye la planeación (Stenhouse, 1984).

- Al considerar el currículum como proceso, los sujetos y sus experiencias adquieren relevancia; de ahí la importancia de recuperarlas y analizar las significaciones que los participantes derivan de ellas.

A partir de lo anterior y dadas las características de la investigación articulamos varios enfoques para abordarla: la investigación participativa, la docencia reflexiva, la narrativa y la etnografía. La investigación participativa, porque utilizamos el principio práctica-teoría-práctica e indagamos sobre nuestro trabajo (Cochran-Smith y Little, 2002) para mejorarlo y producir conocimiento pedagógico; dado que hubo una implicación personal y de grupo, esto nos exigió un esfuerzo continuo de distanciamiento y la capacidad de asumir una posición crítica. También consideramos la docencia reflexiva (Donald Schön, Anne Brockbank, entre otros) como enfoque para el análisis de la práctica docente. Aquí, la reflexión se piensa como un proceso que forma parte de la práctica misma, la enriquece y posibilita una espiral de conocimiento y mejoramiento. Siguiendo a Brockbank (2002) destacamos dos niveles de reflexión: la reflexión en la práctica y la reflexión sobre la práctica. En la primera, los profesores reflexionan durante su actividad profesional, por ello incluimos en las planeaciones un apartado de observaciones, el cual era completado por alguno de los profesores de la dupla al concluir cada sesión y al finalizar cada seminario se realizó una entrevista grupal que incluyó a los profesores y estudiantes. La segunda corresponde a las reflexiones que realizan *a posteriori*, proceso que desarrollamos en un seminario constituido para tal fin, en el cual sistematizamos y analizamos la información, y reconstruimos la experiencia individual y grupal mediante narraciones elaboradas por nosotros. Por lo anterior, también sumamos la perspectiva narrativa, que nos ha permitido comprender y construir tanto la realidad “objetiva” como a nosotros mismos (Bruner, 2003, 2006). A través de las narraciones intentamos comprender e interpretar la situación educativa vivida y mostrar las dificultades, los conflictos de valores, los tropiezos, los pensamientos que de pronto conducen a actuar de un modo u otro. Utilizamos igualmente otras narraciones producidas en distintos formatos por los participantes, como las bitácoras en la que los alumnos registraron sesión a sesión sus experiencias o bien las de las entrevistas grupales. Otro enfoque de utilidad fue el etnográfico; la observación y el registro de todas las sesiones fue realizada por una integrante no docente de la línea. Su mirada “externa” contribuyó a la interpretación y análisis de la propuesta,





porque su narración, en tanto que producida desde otro lugar iluminó aspectos distintos del proceso.

## **2. ALGUNAS REFLEXIONES ANALÍTICAS SOBRE EL DISEÑO Y LA PLANEACIÓN**

El diseño de la propuesta tuvo como punto de partida la experiencia desarrollada en los años anteriores en la maestría, por los profesores especialistas en las disciplinas artísticas, la cual había sido ya motivo de reflexión.<sup>i</sup> La principal preocupación en ese momento era integrar las disciplinas artísticas,<sup>ii</sup> sin perder sus particularidades pero encontrando puntos de articulación. Asimismo interesaba seguir atendiendo dos asuntos: impartir una formación artística a no artistas, ya que los estudiantes, en su mayoría, no tienen conocimientos ni una práctica artística, e interrogar las prácticas habituales de enseñanza de las artes en la educación básica. Se pretendía que los estudiantes exploraran procesos artísticos, aprendieran una perspectiva interdisciplinaria de enseñanza de las artes y valoraran su potencial educativo para la educación básica.

En la primera fase se planteó la estructura de los tres seminarios especializados, articulada en torno a cuatro ejes: Un *eje teórico*, que incluye los conceptos que, pensamos, favorecen la comprensión de los procesos artísticos y desde los cuales se pueden imaginar modos diversos de articulación entre las artes. Un *eje metodológico*, que considera las formas de trabajo experiencial y lúdicas de los seminarios, y que consta de tres momentos: (1) exploración, en la que los estudiantes juegan libremente con los elementos de las artes; (2) experimentación-producción, en el que eligen de los elementos explorados aquellos con los cuales pueden elaborar algún producto artístico; y (3) reflexión, en la que reconsideran el proceso vivido y resignifican su experiencia personal y docente en relación con las artes. Cabe subrayar que la producción no se considera como un fin en sí, sino que se pretende que los procesos creativos detonados lleguen a una culminación. Un *eje pedagógico*, que articula la pedagogía de la pregunta, la pedagogía situada, el trabajo por proyectos y las secuencias didácticas, a fin de ampliar los recursos de los profesores en la elaboración de propuestas educativas en las artes. Y, finalmente, la referencia continua a los *ejes de aprendizaje de las artes* de los planes y programas de la educación básica: contextualización, apreciación y expresión.

Las rutas conceptuales consistieron en un conjunto de conceptos cuyo propósito era posibilitar el encuentro entre las disciplinas artísticas y ofrecer elementos teóricos para la exploración, la experimentación, la producción y el análisis de las disciplinas y trabajos artísticos.





También recogían algunas de las preocupaciones teóricas que solían abordarse en los seminarios disciplinares. A partir de estas rutas se estructuraron las unidades de cada uno de los seminarios. Las tres rutas, que les dieron nombre fueron:

- De la mimesis a la abstracción.
- Percepción, experiencia y significación-representación.
- Estéticas narrativas y no narrativas.

El primer seminario pretendía analizar el proceso que ha llevado a un distanciamiento de la función representativa, sobre todo en las artes visuales, pero presente en todas las demás. El segundo proponía una mirada desde las artes de la percepción, la experiencia y la significación, observando cómo estos procesos se ligan con los procesos y finalidades de las disciplinas artísticas, incluyendo los modos en que algunas convenciones han sido quebrantadas en las prácticas artísticas contemporáneas. El tercer seminario planteaba la contrastación entre el arte tradicional, eminentemente narrativo, y el arte contemporáneo, con tendencias hacia lo no narrativo, para adentrarse en las formas de producción propias de este último.

La planeación y organización de las sesiones se realizó en distintos momentos y de diversas maneras. Antes de iniciar los cursos se distribuían las sesiones en unidades temáticas, considerando sus propósitos y extensión. En los dos primeros seminarios, formados por tres unidades, se asignaron cinco sesiones a cada una de ellas, cuatro para abordar el contenido y una destinada al cierre de la unidad, en la que se generaba una producción integradora. El tercer seminario se diseñó con dos unidades y sesiones de laboratorio, que constituyeron un momento de cierre de los seminarios y de todo el proceso formativo y donde los estudiantes “ensayaron” sus propuestas educativas.

Tomando como referencia los programas, la planeación de las sesiones se hacía semanalmente, y recuperaba lo ocurrido en el aula. Se elaboraban secuencias didácticas que incluían los siguientes elementos: (1) preguntas orientadoras, las cuales articulan los contenidos (qué), el modo en que éstos se encuentran entrelazados (cómo) y el destino de la indagación (para qué); (2) actividades estructuradas en tres fases: introducción (preparación/calentamiento), desarrollo (exploración creativa, experimentación artística y composición) y conclusión (apreciación/crítica y reflexiones finales); (3) observaciones en las que los profesores realizaban una breve narrativa de lo ocurrido en la sesión al finalizar la misma, la cual además de servir para la investigación, fue un modo de vincular a la siguiente dupla con el proceso vivido en la sesión.





La secuencia didáctica se dividió en dos apartados, uno destinado a los aspectos teóricos y otro a la experimentación artística. En ambos momentos las actividades estuvieron orientadas por preguntas que alentaran la curiosidad de los estudiantes, los invitaran a admirarse y cuestionar lo que suelen ver como dado, a plantearse problemas, a proponer posibles soluciones y a desatar procesos reflexivos. En el primero, las preguntas orientaban los debates y pretendían detonar una reflexión sobre los contenidos relevantes de las lecturas; el segundo también se estructuraba en torno a preguntas, al modo que propone la metodología de la educación estética,<sup>iii</sup> es decir, como una línea de exploración en la que se detallan los elementos y articulaciones de un trabajo artístico deconstruido, a partir del cual se preparan las actividades detonadoras de la indagación artística, en las que se guía la mirada de los estudiantes hacia una observación y descripción profunda, a poner atención en cuestiones no percibidas, a notar conexiones diversas, a identificar patrones en los detalles notados, a degustar las obras y significarlas, para luego crear sus propias producciones.

Las planeaciones fueron un momento destacado en el proceso, porque además de anticipar el aprendizaje de los estudiantes, favoreció la negociación de los profesores tanto de los enfoques teóricos, los procesos de experimentación y creación artística y los cruces disciplinares, como de los momentos de la clase, las actividades y el tipo de producciones artísticas. El proceso exigía una continua comunicación entre ellos: unos días antes de cada sesión, la dupla esbozaba de manera general cómo abordar la sesión (el enfoque de la experimentación y si ésta se desarrollaría con base en un trabajo artístico o sólo relacionando las exploraciones con los contenidos teóricos de la sesión, ya fueran la lectura de la unidad o la disciplinar); luego, desplegaban estas ideas por separado y las escribían en el formato correspondiente que se alojaba en la red en un servicio de archivos. En ocasiones ambos especialistas coincidían en la red y negociaban cómo enlazar las actividades, en otras simplemente uno subía su planeación y el otro la intervenía integrando sus ideas en alguna actividad ya propuesta o bien intercalando sus actividades en las del colega. Una vez concluida la planeación era revisada por ambos y en caso necesario se reelaboraba alguna actividad para darle mayor articulación. Este proceso no fue difícil, debido a la experiencia de los profesores en otros seminarios y con generaciones anteriores, pero los obligaba a buscar otros modos de enfocar la disciplina para articularla con la otra.





En las planeaciones se observan diversos modos de integración disciplinar. En algunos casos ésta surgía de la pregunta orientadora, por lo que una sola englobaba las preocupaciones de exploración de ambos especialistas; destaca cómo, cuando esto ocurría, también en las actividades se lograba plena articulación. En otros momentos la integración provenía de algún concepto y aunque la indagación apuntara a lo disciplinar, se procuraba una convergencia en las actividades y recuperar los elementos trabajados en la otra disciplina para notar la producción disciplinar. En otros más, las actividades se alternaban, tomando el proceso o producto generado en la actividad previa para continuar en ese punto la exploración o experimentación de la otra disciplina. En las planeaciones en las que hubo menor integración, tanto las preguntas como las actividades se plantearon por separado, de manera que lo que se compartía era la temática de la unidad o las fases de la clase, en las que había previo consenso. En el último seminario fue notoria la integración de las actividades, puesto que se enfocó en las propuestas artísticas contemporáneas que exigen una integración disciplinar, pero también porque el equipo de profesores había desarrollado ya una “práctica convergente” (García, 2006), gracias a la cual tomaban distancia de las miradas disciplinarias y enfocaban los problemas enriquecidos por el punto de vista de los colegas.

### **ALGUNAS CONCLUSIONES PRELIMINARES:**

En esta experiencia de desarrollo curricular, el diseño y la planeación tuvieron un lugar relevante. El diseño colegiado generó el consenso necesario para su puesta en marcha y la integración de un equipo dispuesto a explorar formas de enseñanza interdisciplinarias que privilegiaran la exploración y experimentación artística, circunscribiendo los contenidos disciplinares a esas necesidades. Las rutas conceptuales permitieron esbozar un mapa general, que dejaba entrever la posibilidad de cuestionar la tesis sobre la que se había fundamentado el currículo anterior: que no era posible ofrecer una formación interdisciplinaria sin un sustento disciplinario previo. La planeación de las secuencias didácticas en dupla favoreció la articulación entre las disciplinas y los profesores, la confianza necesaria para intervenir en el trabajo del otro y enriquecerlo y mostró a los especialistas perspectivas antes no vislumbradas en el trabajo educativo como la posibilidad de transponer un lenguaje artístico a otro, ofreciendo simultáneamente claridad en los elementos utilizados de cada arte y un modo de difuminarlos.





<sup>1</sup> Véase el texto *Reflexiones sobre la línea de educación artística. Maestría en desarrollo educativo: Una experiencia interinstitucional*, en el cual se reflexionó sobre el desarrollo del currículo con la segunda y tercera generaciones.

<sup>1</sup> En ese momento no se contaba con profesor de música, por lo que sólo participaron los profesores de artes visuales, danza y teatro.

<sup>1</sup> Creada por el Lincoln Center e impulsada en México por el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE).





## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

- Brockbank, A. (2002). Aprendizaje reflexivo en educación superior. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bruner, J. (2006). Actos de significado. Madrid: Alianza Editorial.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2002). Dentro/fuera. Enseñantes que investigan. Madrid: Akal.
- Dewey, J. (2004). Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. Valencia: Universidad de Valencia.
- García, R. (2006). Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Barcelona: Gedisa.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- 

