



INDAGANDO LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA. REFLEXIONES METODOLÓGICAS A PARTIR DE UN CASO

ALMA DEA CERDÁ MICHEL,
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ
CENIDI-DANZA JOSÉ LIMÓN/INBA

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES

Resumen

El texto que presentamos se propone entrar a lo que se ha llamado “la cocina de la investigación” (Guiamet y Saccone, 2015): develar los caminos andados, las decisiones metodológicas, los entresijos, los tropiezos y los cambios de vía que nos permitieron la reconstrucción de las experiencias de los profesores y los estudiantes en una propuesta de formación de profesores de educación artística. A la vez, mostramos cómo se articulan los dispositivos pedagógico e investigativo en la formación de los estudiantes y en la de los propios profesores que diseñaron y aplicaron dichos dispositivos.

Palabras clave: experiencia, educación artística, metodología de la investigación, currículo

INTRODUCCIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional ofrece la Maestría en Desarrollo Educativo como una opción de estudios de posgrado para los profesores del nivel básico de la enseñanza y otros profesionales vinculados al campo educativo. En 2002 se suscribió un convenio entre dicha institución y el Centro Nacional de las Artes (Cenart) para diseñar y llevar a cabo una Línea formativa en Educación Artística, que sería parte de la maestría. En 2012, debido a diversas circunstancias institucionales, el cuerpo de profesores reestructuró a fondo de las asignaturas de la Líneaⁱ. Los principios teóricos y metodológicos de la propuesta curricular se anclan en la experiencia educativa (Dewey, 1967), la experiencia estética (Dewey, 2008), la imaginación (Greene, 2005), la interdisciplina (Nicolescu, 1997) y la pedagogía de la pregunta (Freire, 2003). A partir de estas nociones, primordialmente, se diseñó una propuesta educativa cuyo propósito era ofrecer a los estudiantes una metodología para la educación artística que pudieran adecuar en su práctica profesional. Los seminarios especializados se estructuraron con cuatro rutas: una conceptual, una relativa a los contenidos artísticos, una pedagógica y una con los ejes de la educación artística del currículum para la escuela básica de 2011. Los dos principales focos del cambio fueron: la sustitución de un modelo centrado en las disciplinas artísticas por uno interdisciplinario y la experimentación con la docencia en dupla.

Como parte de la reestructuración curricular se elaboró un dispositivo para hacer un seguimiento del nuevo diseño, que se aplicó en la generación 2012-2014.

En este texto reflexionamos sobre dicho dispositivo de indagación y reconstruimos algunos aspectos de nuestra experiencia investigativa. Enfocamos las vías que recorrimos y los procedimientos que llevamos a cabo, así como su huella en los resultados obtenidos.ⁱⁱ

INDAGAR SOBRE LA EXPERIENCIA

La ruta metodológica para la reconstrucción de la experiencia tuvo tres momentos: la propuesta curricular y el proyecto de la investigación; la documentación del proceso; y la organización y elaboración de las narraciones de las experiencias de profesores y alumnos.

a) Propuesta curricular y proyecto de investigación

El proyecto tenía el propósito de “valorar la propuesta metodológica”. La idea inicial se centraba en la congruencia entre los distintos elementos: las rutas planeadas, los propósitos y las actividades, lo planeado y lo realizado, lo teórico y lo práctico, cómo se hacía la articulación entre disciplinas y la docencia en dupla. Asimismo, se pretendía la recuperación de las experiencias de

profesores y estudiantes. Sin embargo, en un segundo momento, se replanteó la orientación inicial y se centró en las experiencias de los participantes como el núcleo de la investigación. Esto debido a dos razones: una teórica y una práctica. En cuanto a la primera, la propuesta pedagógica era experiencial, por ello consideramos que las experiencias de profesores y alumnos servirían mejor para valorar la propuesta metodológica, además de que este enfoque era congruente con la perspectiva teórica, de ambos dispositivos, el pedagógico y el investigativo. En cuanto a lo práctico: las experiencias de los profesores -que diseñaron e implementaron la propuesta y a la vez participaban en la investigación- se hacían presentes en cada sesión de trabajo, se reiteraban, se bordaba a su alrededor; en otros términos, las experiencias fueron un “emergente” que exigía atención. Así, más que analizar la congruencia curricular, como colectivo decidimos indagar las experiencias de profesores y estudiantes a partir de la propuesta pedagógica.

Para documentar este proceso elegimos las mismas perspectivas metodológicas que impulsamos con nuestros estudiantes: la investigación cualitativa, la etnografía y el enfoque autobiográfico, que a la vez se vinculan con la narración como forma de producción de conocimiento, la reflexividad y la indagación de los profesores sobre sus procesos.

Nos suscribimos a un enfoque relacional en que los sujetos sólo lo son en su relación con otros sujetos. Desde esta perspectiva, tanto los investigadores como los participantes son sujetos que, mediante el diálogo, producen los objetos de conocimiento y las reflexiones sobre el propio proceder y el de los otros y sobre sus efectos. (Menéndez, 2012). Los investigadores no son observadores externos ni los “informantes” objetos de estudio, sino partícipes en un proceso de construcción colectiva de conocimiento a partir de ciertas “reglas del juego” tanto pedagógicas como investigativas. En nuestro caso, esta implicación se potencializa en tanto los profesores son quienes diseñan, implementan y valoran la propuesta a la vez que producen los instrumentos y lineamientos para la sistematización y el análisis.

La documentación se hizo mediante instrumentos expresamente pensados para ello, por una parte, y a través de otras vías, como las herramientas requeridas para la operación de la misma. Entre los primeros se encuentran:

1. El registro etnográfico.
2. La bitácora.
3. La entrevistas grupal.

Dentro del segundo rubro están:

1. Las planeaciones colectivas de los docentes.

2. Las observaciones de los profesores al finalizar las sesiones.

b) Documentación de la implementación

Las decisiones metodológicas se centraron en la recuperación de la información; debido a que esta se recabó a lo largo de los tres semestres y los instrumentos se ajustaron.

A continuación explicamos, brevemente, en qué consistió cada uno de ellos.

En el registro etnográfico se documentó lo sucedido en cada clase, a lo largo de los tres seminarios; la mirada de la observadora participante se enfocó en la enseñanza y en aquellos comentarios y observaciones de los estudiantes acerca del proceso.

La bitácora grupal fue escrita por los estudiantes, quienes relataban lo ocurrido cada clase. Para ello se rotaban el cuaderno. Este instrumento se basó en uno similar empleado en otro programa académico del Cenart en que mediante preguntas se describía la enseñanza, y como el objetivo del instrumento servía a los propósitos de nuestro proyecto, decidimos usarlo como guía de la bitácora durante el primer semestre. Los estudiantes escribían lo ocurrido en las sesiones, distanciándose a la manera del registro etnográfico; desplegaban los contenidos, detallaban las actividades, los recursos y los modos de proceder de los profesores. Al concluir el semestre notamos que, con ello, se perdía la experiencia de los estudiantes, cómo vivían los procesos, qué les sucedía con las actividades propuestas. Por eso, y a pedido de ellos, desde el segundo semestre el cuestionario se omitió, quedando como única consigna relatar las experiencias.

Tal decisión abrió notoriamente las formas en que los estudiantes pudieron expresarse. Cada uno adoptó un estilo propio, reflexionando sobre sus vivencias, mostrando las emociones experimentadas, las dudas, los cuestionamientos, los modos de relacionarse con sus compañeros y profesores. Eliminar el cuestionario posibilitó que emergiera la subjetividad, lo cual era fundamental para nuestro propósito, pero dejó una huella en los relatos que no se borró; incluso en el tercer seminario puede apreciarse cómo, en algunos casos, las preguntas siguieron guiando los escritos. Este suceso permite reflexionar sobre las formas en que los instrumentos de recolección de información, su diseño, su orientación, modelan lo que se recaba y marcan los objetos de estudio.

Las entrevistas grupales fueron tres (una al final de cada semestre); participaban los estudiantes, el cuerpo de profesores y el personal académico-administrativo del Cenart. El propósito era la recuperación de las experiencias de los estudiantes durante el semestre. El formato fue así: uno de los miembros de la Línea que no hubiera impartido las clases coordinaba la entrevista. Se abría la sesión con una invitación a comentar las experiencias durante el seminario, de manera totalmente abierta. Había un acuerdo no explícito de que los estudiantes se expresaran primero, y hacia el final,

los profesores también comentaban sus experiencias. Usualmente, alguien hablaba de algún aspecto de su experiencia y luego, sus compañeros abundaban en el mismo aspecto; así, se engarzaban los comentarios y las experiencias. Este es uno de los propósitos de las entrevistas grupales, la producción de significado tanto individual como colectiva. De manera que las reflexiones de un miembro del grupo contribuyen a la generación de otras sobre el mismo punto, sean similares o contrapuestas.

En la primera entrevista, los estudiantes hablaron de la bitácora, de sus dudas al elaborarla, de su preocupación por “ser objetivos” y hacer descripciones detalladas de lo ocurrido en las sesiones y, finalmente, solicitaron que se eliminara el cuestionario para que pudieran expresarse con mayor libertad. Las entrevistas grupales fueron fundamentales para reconstruir las experiencias de los estudiantes: complementaron las bitácoras y suplieron lo que no se pudo narrar ahí debido al formato.

Las planeaciones se elaboraron siguiendo la pauta general de las secuencias didácticas que incluían los siguientes elementos: (1) preguntas orientadoras que mostraban una posible ruta de indagación artística que entrelazaría los contenidos de dos disciplinas con las nociones de las rutas conceptuales; (2) actividades, organizadas en tres fases: introducción, desarrollo y conclusión, que tomaron una forma estable durante la implementación; (3) observaciones en que los profesores hacían una breve narrativa de lo ocurrido en cada sesión; así, mostraban de manera general cómo se había implementado la secuencia, algunos de los procesos y productos destacados, las tareas encomendadas y comentarios relevantes de los estudiantes sobre lo vivido; la relatoría generalmente la hacía uno de los profesores, quien daba el contexto al siguiente compañero y continuidad al trabajo; en ocasiones, el otro profesor participaba con comentarios que enriquecían el relato.

En estos instrumentos advertimos cómo, si bien se tenía una estructura básica para elaborar las secuencias, estas fueron cambiando a la par de las transformaciones de los profesores en sus formas de proceder, en su metodología de enseñanza, en los modos de construir la interdisciplina, en los énfasis de los contenidos disciplinares, en los modos de generar las situaciones de aprendizaje, en el enfoque de las rutas conceptuales, en el tipo de trabajo artístico seleccionado, en el modo de intervenir en las actividades del profesor con quien compartían la enseñanza.

c) Organización, análisis y elaboración de las narraciones

Se diseñaron dos formatos para organizar la información. Se elaboró un cuadro en el que se desplegó toda la información recabada. El cuadro tenía cuatro columnas, en las que se vertió la información obtenida en los instrumentos: las planeaciones, las observaciones, el registro etnográfico y la bitácora de los estudiantes. Estos “concentrados de información” ofrecían un panorama sesión

por sesión de lo planeado, lo realizado y lo vivido por los profesores y los estudiantes.

Asimismo, se elaboró otro cuadro, denominado “Cronología”, que tenía siete columnas: fecha, disciplinas presentes en la sesión, preguntas de la unidad, preguntas de la sesión, lecturas, exploraciones y tareas. En este cuadro se desplegaban los elementos didácticos presentes en cada sesión, de modo que se podía leer tanto en vertical como en horizontal cada uno de estos elementos: seguir la secuencia de las exploraciones llevadas a cabo en varias sesiones, o bien revisar cómo se vinculaban los elementos: preguntas con lecturas, teoría con exploraciones, etcétera, en cada sesión.

Una vez organizada la información nos reunimos y decidimos que para reconstruir la experiencia de los profesores no haríamos categorías de análisis sino ejes temáticos, en torno a los cuales cada profesor narraría su experiencia. Los ejes fueron: la dupla docente, la articulación entre las disciplinas, los procesos y los productos, y las sesiones clave. En los tres primeros los profesores relataron cómo afrontaron la nueva propuesta y en el cuarto reflexionaron sobre aquellas sesiones que constituyeron una experiencia transformadora de su mirada pedagógica o artística.

Si bien los ejes señalaron las temáticas que los profesores abordarían en sus escritos, el uso que le dieron a la información recabada y los modos de narrar la experiencia fueron singulares. El panorama que ofrecían los cuadros elaborados por la coordinadora del proyecto, les permitió seleccionar la información más pertinente para su narración, así como advertir grados de continuidad en la experiencia y niveles de engarce en los diferentes elementos de la propuesta.

Para elaborar la narración de la experiencia de la dupla docente y la articulación de las disciplinas, los tres profesores usaron, esencialmente, las planeaciones y observaciones. Ello debido a que en esta herramienta se observa con cierta claridad cómo habían ligado las rutas conceptuales de cada seminario con los contenidos disciplinares, y cómo conversaban y acordaban entre ellos. En sus narraciones subrayan que la elaboración semanal de las secuencias didácticas generó el ambiente de confianza para vencer el temor de incluir la mirada de la otra disciplina en el abordaje de los contenidos de la propia e iniciar un diálogo franco con las perspectivas del compañero, gracias al cual se animaron a intervenir en las actividades del otro y en algunos momentos, sobre todo del tercer semestre, articularse al punto de que los contenidos disciplinares funcionaron como andamios de una sola actividad. Al releer las planeaciones y observaciones, los profesores descubrieron que las secuencias constituyeron un espacio privilegiado para “pensar entre disciplinas” (Rancière, 2007) y diluir la jerarquía entre ellas, de manera que pudieran dejar a un lado el pensamiento disciplinar para abreviar en otras disciplinas y ensayar nuevos modos de producir significado (Martínez de la Escalera 2004). Las planeaciones también les permitieron identificar sus metodologías de enseñanza y las

maneras en que cada uno las empleaba como modalidades para la resolución de los problemas que planteaba el proceso formativo; además, tuvieron oportunidad de compartir estrategias y herramientas de enseñanza, que fueron moldeando las formas de proceder educativo de la dupla. En particular, ellos destacan el uso de la metodología de la educación estética y de la planeación a partir de un trabajo artístico como un detonador de los procesos creativos de los estudiantes; pues deconstruir los elementos que intervienen en la obra de un artista y seleccionar algunos para vincularlos, ofrecía puntos de anclaje, ya fuera con los contenidos o con ciertos procedimientos disciplinares.

El registro etnográfico tuvo una presencia sutil en los relatos de los profesores, y sin embargo fue la guía para relatar la experiencia de la implementación. Es observable el uso específico de este instrumento para dar sustento empírico a las categorías que construyen, para mostrar matices en los procesos vividos o las variedades de los productos, según las intenciones pedagógicas de las cuales surgieran, o las rutas que una planeación puede tomar durante su puesta en marcha y expande la experiencia gracias a la escucha de los profesores durante el aprendizaje, o bien para detallar el proceso creativo de los estudiantes que en la planeación sólo se deja sugerido.

Los profesores utilizaron las bitácoras, particularmente cuando la experiencia de los estudiantes resonó en la de ellos y les ayudó a mostrar cómo en un proceso no resuelto del todo en la planeación, los estudiantes encontraron vías para darle cauce y solución.

Las experiencias de los estudiantes se reconstruyeron a partir de sus narraciones. En esta reconstrucción, tuvo más peso lo expresado en las entrevistas grupales que lo escrito en las bitácoras, aunque los dos instrumentos fueron complementarios. En la bitácora se anota el día a día, en tanto que la entrevista se realizó en un *a posteriori*, en el que se volvía la mirada hacia atrás y se resignificaba desde el momento presente.

A diferencia de la forma en que se recuperó la experiencia de los docentes (a partir de categorías preestablecidas en relación con la propuesta curricular), se hizo una lectura lo más neutra posible a fin de identificar qué era lo relevante, lo significativo, para los estudiantes. A partir de la identificación de tales cuestiones, se elaboró un conjunto de categorías descriptivas y analíticas.

Las tres cuestiones que resaltaron fueron: la metodología de enseñanza, las experiencias personales y las reflexiones sobre el quehacer docente y la escuela. Estos tres aspectos se presentan con frecuencia entrelazados, ya que el comentario sobre alguno de ellos suele conducir a alguno de los otros dos, o a ambos. Lo expresado alrededor de la metodología de enseñanza constituyó el núcleo que vinculaba los otros dos aspectos.

Si bien estos tres aspectos aparecen en todas las entrevistas, se aprecian cambios y matices distintos. En la primera entrevista prima la sorpresa ante la forma de trabajo, el temor de expresarse, las dudas ante la propia capacidad en relación con “lo artístico”. En la última, la sorpresa ya se ha disipado y se encuentran indicios de cómo los estudiantes se han apropiado de la propuesta. Las reflexiones sobre el quehacer docente y la escuela ya no se dirigen al pasado, a las experiencias previas como alumnos o como profesores, sino al futuro. Emergen: la inquietud, los temores y los proyectos.

Para finalizar la investigación, se pidió a los egresados de la generación en cuestión que relataran su experiencia y valoración de la propuesta a dos años de haberse reintegrado al campo laboral. Es muy significativo que todos accedieran. En estos relatos fue grato encontrarnos con cómo se ha resignificado lo experimentado en la maestría a partir de las experiencias laborales o de estudio posteriores y, a la vez, cómo estas últimas se miran a la luz de lo experimentado en la maestría. Es decir, una tercera vuelta de tuerca sobre las experiencias vividas.

CONCLUSIONES

En la investigación cualitativa los objetivos y preguntas iniciales son solo guías que orientan los pasos a seguir pero no definen los resultados. Las decisiones tomadas en distintos planos a lo largo del proceso marcan los hitos del camino y delimitan el conocimiento que se producirá.

El trabajo en grupo atravesó completamente el proceso, pues en las discusiones colectivas se decidieron las vías que tomó la investigación. En primer lugar el deslizamiento hacia la experiencia como objeto y, luego, la forma en que se orientó la elaboración de los relatos. Las reconstrucciones de las experiencias fueron producciones individuales producto de la deliberación colectiva.

La principal premisa teórico-metodológica de la investigación era la consideración de los sujetos en cuanto tales; es decir, no como objetos a estudiar, sino como sujetos activos tanto de su propia formación, como en la generación de sus experiencias y, con ello, en la producción de la investigación. Los estudiantes fueron sujetos de la investigación, del mismo modo que los profesores. Por ello, la utilización de las narraciones (escritas y orales) como vía para que los sujetos expresen y reconstruyan las experiencias, fue fundamental para comprender lo ocurrido en relación con la propuesta pedagógica y su valoración. Así, se produjo un giro en el que más que analizar la congruencia entre los elementos didácticos en sí mismos, lo importante fue lo que estos produjeron en los sujetos, lo cual constituyó un modo pertinente de valorar la propuesta.

El recurso a la narración como vía de acceso a la experiencia nos permitió estudiar los procesos vividos por los participantes. La narración, a diferencia de la descripción, introduce la variable

tiempo, lo que posibilita la comprensión de los pasajes, los puntos de quiebre, las inflexiones de las experiencias. Favorece la reconstrucción de las trayectorias: “el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal” (Ricoeur, 1995, p.39). De esta forma, las narraciones de los profesores y de los estudiantes muestran cómo cambiaron sus modos de posicionarse tanto frente a la propuesta metodológica como frente a la educación artística y a la educación en general: “las tramas que configuran y reconfiguran el campo práctico engloban no solo el obrar, sino también el padecer; por lo tanto, también los personajes en cuanto agentes y en cuanto víctimas” (Ricoeur, 1995, p.34). Además, la misma narración fue una experiencia formativa que favoreció la reflexión sobre lo vivido y sobre los elementos articulados en tales experiencias.

La narración también posibilitó un juego entre lo individual y lo colectivo. Los relatos que obtuvimos se escribieron en primera persona del singular: yo, a mí, me La experiencia individual se manifiesta; pero las experiencias se producen en un entorno social y en la relación con los otros, de modo que también emergen las experiencias compartidas, las sedimentaciones, los posicionamientos similares o divergentes frente a los objetos propuestos (la dupla docente, lo interdisciplinario, etcétera). Así se patentiza cómo la separación entre interior y exterior es superflua, pues lo ocurrido en la experiencia subjetiva se ancla en la intersubjetividad, en el ambiente social, en la cultura y éstas se encarnan en las experiencias subjetivas.

Sin embargo, en tanto el acceso a las experiencias de los otros se produce a través de la mediación de la palabra, no se trata de un acceso directo o transparente, sino que implica un proceso interpretativo, en el que se juega tanto lo expresado y el modo en que se ha expresado como el lugar (teórico, político, social, experiencial) de quien interpreta.

Los instrumentos de “recolección de información” y los formatos elaborados para su sistematización no sirvieron para la producción de un conocimiento “objetivo”, sino como alimento de la memoria, como fuente de evocación de ideas, de emociones, de proyectos, lo que posibilitó la escritura de las narraciones de los profesores a partir de los ejes propuestos.

La decisión de brindar ejes para dichas narraciones provino de la preocupación por la valoración de la metodología propuesta, y permitió ligar lo expresado por los profesores con lo diseñado y lo implementado. Pero también surgió del temor a que las narraciones fueran dispares, que no atendieran a los mismos elementos, que no pudieran mostrar la fuerza y peculiaridad de la experiencia compartida, en la que habíamos engarzado los contenidos teóricos, los contenidos

disciplinares, las metodologías de enseñanza y creado los nodos para generar una enseñanza interdisciplinaria de las artes enfocada en la creación artística y la apreciación estética.

Los principios teórico-metodológicos que orientan el dispositivo pedagógico son similares o congruentes con los del dispositivo investigativo, lo cual produjo intersticios por los que se filtraba lo producido en uno a lo producido en otro, en una especie de “bucle recursivo”: tanto se produce conocimiento desde el actuar pedagógico como se enseña y aprende desde la acción indagatoria.

Para finalizar cabría una reflexión sobre la particularidad de indagar las experiencias alrededor de la educación artística. Para nosotros enseñar artes no se reduce a la transmisión de la técnica o de las modalidades de producción artística de las diferentes disciplinas, sino que se pretende que los estudiantes y los profesores se impliquen en un proceso imaginativo, creativo y expresivo en el que descubran las infinitas posibilidades de explorar, experimentar y componer con los materiales crudos del arte. Por ello, las experiencias sólo pueden recuperarse mediante metodologías e instrumentos en que se intente atrapar lo indecible del acontecimiento: lo que da a pensar y transforma los relieves del mundo de los sujetos.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona, España: Graó.
- Guiamet, J. y Saccone, M. (2015). La cocina de la investigación: algunas consideraciones teórico-metodológicas sobre el “enfoque socio-antropológico”. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol 9 (1). Recuperado de: <http://www.intersticios.es/article/view/13993>
- Martínez de la Escalera, A. (2004). Interdisciplina. En Conaculta (Ed.), *Interdisciplina. Escuela y arte. Antología*. Tomo I (pp. 25-45). México: Conaculta /Cenart.
- Menéndez, E. (2012). Entrevista: Eduardo Luis Menéndez Spina. *Trab. educ. saúde* vol.10 no.2 Rio de Janeiro July/Oct. 2012- Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462012000200009>
- Nicolescu, B. (mayo, 1997). Evolution transdisciplinaire de l'Université. En *Congrés de Lorcano. Document de synthèse*. Recuperado de <http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locarno4.php>
<http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locarno4.php>
- Rancière, J. (2007). *Pensar entre disciplinas*. En G. Frigerio & G. Diker (comps.) *Educar: (sobre impresiones estéticas)*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI Editores.



ⁱ Las asignaturas son: Seminario de Tesis I, II, III y IV; Seminario Especializado I, II y III y Seminario de Temas Selectos I y II. Los cambios más importantes se hicieron en los tres seminarios especializados y estos repercutieron en la totalidad de los cursos.

ⁱⁱ Los resultados de la investigación se publicaron en Michel, A. (coord.) (2016). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica*. México: Secretaría de Cultura.