



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Práctica docente y expresiones estéticas, el caso de un taller de arte en el Barrio de la Merced de la CDMX

**Sánchez Cruz Teresa**  
Independiente  
*tere\_zzz@hotmail.com*

Área temática 06. Educación en campos disciplinares.

Línea temática: Implicaciones del saber disciplinar en la práctica docente, en los ambientes de aprendizaje y en la gestión escolar.

Tipo de ponencia: Reporte final.



### Resumen

En este trabajo se refiere el caso del taller de arte en la escuela Cristóbal Colón en el marco del programa Saludarte - Limon4Kids en el ciclo escolar 2016-2017. Dicho taller fue objeto de mi indagación de maestría de cuyo análisis se desprende una reflexión en dos vías: la primera en torno a que la práctica docente se diversifica según el tipo de interacciones y, la segunda, sobre la importancia de reconocer los mundos de vida y expresiones estéticas propias del contexto de los alumnos. Ambas enfatizan la práctica reflexiva en el docente que le permite reconocer su propia identidad e historicidad, dinámicas en interacción con los alumnos y otros actores educativos, lo que eventualmente puede favorecer el alcance de experiencias educativas críticas.

**Palabras clave:** *educación artística, práctica docente, expresión artística, experiencia educativa.*

## Un taller de arte en el Barrio de la Merced de la CDMX

La necesidad de reflexionar sobre mi experiencia docente, como maestra de arte, y la convicción de que la educación artística - estética es una vía para alcanzar la “comprensión entre las personas como condición y garantía de solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Morin, 1999) motivaron esta indagación en el curso de la Maestría en Desarrollo Educativo – Línea de Educación Artística.

Me centro en la descripción, revisión y análisis de mi experiencia en SaludArte: programa de intervención social a través del arte y el deporte con asistencia alimentaria en escuelas primarias de zonas de alta marginalidad y bajo desarrollo socioeconómico. Presté mis servicios entre 2013 y 2018 en las colonias Guerrero, Buenos Aires, barrio de los Reyes en Coyoacán. Llegué a la primaria Cristóbal Colón en la colonia Centro, barrio de La Merced en 2016.

En el ciclo 2016-2017 me había familiarizado con las condiciones del entorno y encontrado posibilidades de ser maestra ahí. Conocía las características y situaciones del contexto. Sabía de la condición de los menores que presentaban desnutrición, parásitos y suciedad. También conocí historias de violencia entre las que transcurre la vida en los barrios de la ciudad y estaba al tanto de que los niños disfrutaban la música de moda, sus únicos referentes. No fue fácil familiarizarme con persecuciones, delitos, homicidios, pobreza, estigmas, territorialidad, temores, fe, luchas, sueños, modos de ser y aprender. Logré negociar sobre lo que yo podía enseñar y lo que ellos solicitaban.

La SEDU convocó a talleristas de danza para aprender la metodología de Limon4kids que impartió la Fundación Limón de Nueva York: una propuesta dirigida a niños que promueve el legado dancístico del coreógrafo mexicano - estadounidense José Limón. Los seleccionados obtuvimos herramientas creativas, técnicas y docentes; nos propusieron una reinterpretación de la coreografía Suite from The Winged, una obra de Limón que, según el autor, habla del deseo del hombre de volar. A la par, el programa sugirió un proyecto de alfabetización visual con el nombre de “Mi película SaludArte”. Por mi experiencia en videodanza y por la situación de la infraestructura escolar, me propuse llevar a cabo ambas.

Fue fundamental impulsar procesos creativos en las experiencias de aprendizaje así que me propuse indagar sobre mi práctica docente -en una experiencia educativa en educación artística de corte interdisciplinar- en sentido reflexivo y sobre las interacciones que posiblemente permitieron a los alumnos expresarse y saberse con la capacidad de acción y reflexión que les ayude a incidir en su entorno y resignificar vínculos identitarios.

Mi objetivo fue indagar sobre mi práctica docente en sentido reflexivo y sobre las interacciones que posibilitaron a los alumnos expresarse y reconocer su capacidad de acción y reflexión para incidir en su entorno y significar vínculos identitarios. La pregunta de investigación cuestiona las posibles relaciones entre la educación artística, la construcción de vínculos comunitarios y la emergencia de ciudadanos-agentes en procesos creativos interdisciplinarios que favorezcan experiencias estéticas, artísticas y educativas. Me centré en los aspectos de la práctica docente y los sentidos sobre el arte y la docencia que permitieron tales articulaciones.

El barrio de La Merced, en el Centro Histórico de la CDMX, es nicho de la primaria: un espacio diverso, asolado por problemáticas como violencia, bajo desarrollo, informalidad en el comercio y otros aspectos de la vida. Pero también cuenta con una historia de tradición y resistencia, todo lo cual permeó y enriquecieron el taller, a la vez que acotó el proceso de reinterpretación de *The Suite from The Wined*, dio lugar a *El Alado*; obra creada por los niños a partir de la idea de volar y tener alas, temática que sirvió como metáfora de la libertad.

La revisión de antecedentes afirman que la educación artística, estética y por el arte pueden incidir en la transformación social. Hay referencias en Latinoamérica (Jiménez, 2009, sobre la educación básica (Torres, 2011) y en el trabajos producidos en la Línea en Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN –CNA que han marcado una senda que me permitió orientarme.

Jiménez (2009) sostiene que el desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto encuentran en la educación artística una estrategia potente (p. 7) como espacios de transformación de la dimensión humana, tanto en los ámbitos del conocimiento como en los afectivos, sociales y espirituales. Invita a cuestionarnos sobre la educación que queremos para la generación de los nacidos en el siglo XXI.

Según el programa de la Organización de Estados Americanos (OEA): *Metas Educativas 2021*, es necesario que los jóvenes adquieran valores para la vida al educar la sensibilidad y el goce de las formas de expresión de los otros. Es fundamental que conozcan, valoren y disfruten las expresiones artísticas de diferentes culturas, además de que reconozcan y respeten la diversidad cultural y personal. En este sentido, cobra importancia la “educación para la vida que significa también la reconstitución del tejido social, el reconocimiento de la afectividad y los sentimientos” (Jiménez, 2009, p.14)

Torres (2011) nos ofrece un recorrido a través de las reformas curriculares que orientan las tendencias de la enseñanza de las artes en México y nos permite situar a *SaludArte* en el marco de las políticas públicas, así como a cuestionarnos su estatus actual en un momento de crisis.

El enfoque por competencias Torres (2011) y los planteamientos sobre alfabetización en artes (Michel, 2012) que ostentaba el programa tiene amplios antecedentes, según los cuales, la educación artística es capaz de incidir en el desarrollo de habilidades diversas que eventualmente pueden favorecer los procesos de ciudadanía, construcción de comunidad y de agentes sociales.

La perspectiva teórica metodológica me permitió reconocer dos categorías: *Prhene* y *Mitojtia*. La primera se refiere a la práctica docente: *Prhene* o las facetas de la cara que operan en la docencia, aquí propongo una revisión de la identidad docente dinámica e historizada que han configurado tales facetas particulares. Y la segunda, contiene una reflexión sobre el sentido del arte y la docencia en la práctica educativa, discuto la importancia de ampliar el sentido del arte y las expresiones estéticas hacia los significados propios de la comunidad de los estudiantes para favorecer experiencias educativas críticas (Woods, 1998).

## Práctica docente y expresiones estéticas

Esta investigación hace visible un trozo de las múltiples realidades educativas en la CDMX con sus contrastes, riquezas y carencias. El “yo como instrumento” se potencializa con las herramientas del trabajo biográfico narrativo, con pleno enfoque en el contexto y mi relación con él (Eisner, 1988, p.50). La tradición cualitativa exige compromiso con mis decisiones metodológicas y el reconocimiento de mi origen en la comunidad interpretativa, de mi biografía, en interacción con la comunidad y la biografía de los alumnos.

El Taller de artes en la primaria Cristóbal Colón en el marco del programa SaludArte durante el ciclo escolar 2016-2017 es el objeto de este estudio de caso. Empleé una metodología mixta con herramientas de la investigación basada en las artes (a/r/tografía), de la etnografía (descripción densa y entrevista), de la antropología visual (para revisar y analizar los registros documentales audiovisuales) y de la perspectiva narrativa autobiográfica (en el análisis de mi relato autobiográfico).

La etnografía me permitió describir, observar e interpretar las prácticas en el contexto. La antropología visual fue de utilidad para el análisis de imagen fija y en movimiento. La investigación basada en las artes involucra métodos provenientes de las disciplinas artísticas en la investigación, la a/r/tografía en particular, y vincula la visión del arte, la docencia y la investigación. Finalmente la narrativa autobiográfica fue útil para comprender la construcción de sentidos en torno al arte y la danza.

Mi enfoque es interpretativo porque la descripción de las capas de sentido me acerca a la comprensión de mi propia práctica. Político, porque abordo la práctica educativa como una práctica ética y estética, por tanto política: es necesario reflexionar sobre el uso que el docente da a su posición de poder que posibilita que se detonen actitudes de resistencia y creatividad en los alumnos (Ferreiro, 2006, p. 2). Mi enfoque es crítico (Denzin, 2011, p.48) cercano a la pedagogía crítica (Freire, 2005), ya que intento reflexionar sobre la buena práctica en relación con el conocimiento, contexto e identidad. La narración, interconectará historias culturales, institucionales y personales (Clandinin, 2013, p. 22).

Las fuentes, documentos y archivos analizados se generaron, la mayoría, en el transcurso del taller con fines distintos a la investigación, a partir de ellos describí el taller, su contexto y marco curricular para identificar las experiencias de aprendizaje de las artes y caracterizar la práctica docente en relación con los planes curriculares, proyectos institucionales y los miembros de la comunidad educativa.

Tal indagación fue como un paseo por un extenso bosque, la diversidad de posibles aspectos a abordar es inmensa, como han sido los posibles focos en esta investigación. El taller de danza fue como ese bosque. Las veredas que elegí son sendas teóricas, metodológicas y analíticas.

Al observar mi práctica en los video noté que en diferentes momentos se modifica el tono de voz, las palabras con que me dirijo a los niños, el modo en que interactúe con cada chico, el vigor con que conduzco la interacción

–actitud curiosa o directiva, etcétera-. Me parecía francamente esquizofrénica, como si fueran varias personas o personalidades las que se mostraban. Mi actitud ante los alumnos cambiaba según el objetivo de la interacción: el cumplimiento de un registro para entregar a las coordinaciones, realizar una actividad de aprendizaje, desarrollar y perfeccionar un producto artístico, evaluar u obtener información sobre los procesos de los alumnos en el taller, etcétera. Los alumnos también se conducen diferente en respuesta a mi proceder.

En cada contacto cara a cara representamos una línea –un esquema de actos verbales y no verbales – por la que expresamos la visión sobre la situación, de los participantes y de uno mismo. El término cara a cara destaca el valor social que una persona reclama, puesto que se construye a partir de atributos sociales aprobados; son construcciones determinadas por las reglas del grupo y la situación. (Goffman, 1970, pp.13-14). Cualquier docente se ajusta a los contextos de acuerdo con su identidad y saberes.

La docencia reflexiva (Bárcena, 2005) devela aspectos sobre la construcción de los saberes que determinan mi identidad y por tanto mi práctica docente diferenciada en cada interacción. Al recordar reflexivamente lo realizado, historizamos y narramos, somos personajes del relato con capacidad de acción en el presente.

El relato autobiográfico me permitió cierta comprensión de la práctica dinámica e historizada. Reflexioné sobre ella en el momento mismo de escribirlo, y durante el análisis, identifiqué sustentos de cada uno de los modos de interacción a través de los que he construido el sentido de la docencia y del arte en términos estéticos y políticos.

En este proceso se me develó *Phrene* o las facetas de la cara. Lo nombro con una palabra de origen griego que se refiere a alma, mente o entraña –en español dio origen a palabras como frenesí, esquizofrenia o nervio frénico-, en la antigüedad el alma se conceptualizaba con un sustento físico, como un órgano más del cuerpo, con ubicación física en el centro del diafragma y funciones semejantes a lo que hoy entendemos como alma o mente.

Esta idea me permite describir el hacer docente desde la motivación lógica, emotiva y corporal. Las variaciones en la respiración y la voz pueden ser consecuencia del estado de *Phrene*; quien reacciona, acciona e interactúa en concordancia con lo que piensa y siente. Es un componente siempre presente y dinámico, es el alma docente, que tiene diferentes facetas que se expresa en la cara y por tanto en las interacciones.

*Phrene* con su componente físico -especialmente importante en danza-, emocional y racional representa una metáfora del alma docente; ahí podríamos ubicar la dinámica de la identidad docente, donde las prácticas se nutren de la experiencia y se gesta la expresión de los saberes adquiridos en la trayectoria de vida. Lo que en una primera impresión me pareció una maestra con múltiples personalidades o una mente dividida, puede analizarse como facetas de la cara que surgen del alma docente.

La relación entre el arte y la comunidad en la educación artística resultó ser un terreno extensísimo así que me centré en las características identitarias, culturales, históricas y sociales del barrio que contextualizan al taller, así como las expresiones estéticas que inciden en los vínculos barriales que permitieron modificaciones en las interacciones de los participantes en términos de armonizar la convivencia, así como para promover el intercambio y la organización autónoma en el marco del taller.

El relato autobiográfico me permitió identificar experiencias de las que nació mi interés acerca de la relación entre arte y comunidad además de la reconstrucción de la formación dinámica del sentido de arte y docencia que subyace a mi práctica.

Mi segunda categoría propone una noción de arte y expresiones estéticas en sentido amplio: *Mitojtia*. Los hablantes de náhuatl la usan para referirse al ensayo, al grupo de bailarines, a la procesión religiosa y a la fiesta recreativa y religiosa. Puede traducirse como “la danza”, como mexicanismo quedó como *Mitote* que puede entenderse como reunión, fiesta, alboroto, celebración, diversión, pelea o chisme. La palabra en náhuatl tiene un sentido amplio y reflexivo que involucra a la comunidad en el entorno, así como a los participantes en su relación entre ellos y con el contexto; así entendida, la danza se integra con expresiones estéticas diversas que en la práctica docente pueden favorecer experiencias de educación artística en sus contextos particulares, que atiendan la interacción de los saberes docentes dialogantes con el entorno, los participantes y sus relaciones.

La idea de conducta restaurada (Toriz, 2017) permite reflexionar sobre las expresiones dancísticas en relación con los que danzan, los alumnos, y con los procesos y productos creativos de la clase y de su tradición. También permite pensar el arte, la danza y demás actividades artísticas durante el taller en relación con la comunidad. Las condiciones sociales y materiales de un contexto educativo caracterizado como de bajo desarrollo no implican un impedimento para las experiencias educativas de carácter estético.

Para favorecer experiencias estéticas-educativas se debe atender el mundo de vida intersubjetivo de los alumnos que suponen certezas intersubjetivas que identifican a las comunidades y dan sentido a sus acciones. Las expresiones estéticas y dancísticas pueden leerse como lenguajes del cuerpo y de los sentidos con los que los usuarios significan sus mundos de vida.

En el caso del taller de arte pude identificar patrones recurrentes de acción de los alumnos: modos de comunicarse, de moverse, de hablar, de nombrar que me permitieron poner en juego los sentidos de mi mundo de vida con el de los alumnos. El docente requiere una actitud reflexiva para que la interacción de sus propios mundos de vida pueda ponerse en juego con los de los alumnos, cada comunidad vive de manera particular las expresiones estéticas.

La experiencia estética en la experiencia *communitas* quizá sea un lugar donde interaccionan los mundos de vida de docentes y alumnos. Las expresiones estéticas tiene la capacidad de expresar lo público y lo individual y por tanto incidir en ambos rubros.

Los determinantes de lo comunitario no son específicos (Gropo 2011), existen “partituras” que organizan segmentos de conducta restaurada en una secuencia de acciones o movimientos que conforman un performance o acto performático que generalmente es dictado por “personas respetadas” (Schechner en Toriz, 2017, p. 210). El docente puede favorecer la problematización de los acuerdos tácitos que subyacen a los mundo de vida o la vida cotidiana.

El proceso creativo de *El Alado*, la reinterpretación de *The Suite form The Winded* constituyó una experiencia educativa crítica (Woods, 1997) que posibilitó la transformación de los sujetos y la colectividad. Tales

transformaciones pueden trascender a la experiencia, tanto en el ámbito de la institución educativa como hacia el entorno. Las experiencias educativas críticas son momentos o períodos que tienen “enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo emocional, moral y conceptual” (p. 18. La experiencia cobró una importancia inesperada para los alumnos, la profesora, la escuela y las instituciones (SEDU y Fundación Limón, así como para los padres y directivos. El espacio del taller se convirtió en un lugar seguro y amable.

En mi papel de tallerista ratifiqué mis ideales sobre el papel del arte en la educación y el desarrollo de los niños, aprendí mucho del entorno de mis alumnos; logré valorar y comprender su mundo de vida. A partir de mi vinculación con ellos, desarrollé un modo de crear e impartir clase que sólo fue posible con la implicación de todos los actores educativos.

## Escuchar y celebrar en comunidad

Al transitar las veredas elegidas logré identificar las experiencias de aprendizaje de las artes y caractericé la práctica docente en relación con los planes curriculares, proyectos institucionales y miembros de la comunidad educativa.

La idea de que el arte puede incidir en la formación de mejores ciudadanos y comunidades es recurrente aunque un poco vaga y dispersa en las publicaciones revisadas. No se encontró referencia sobre si la educación estética puede incidir en la *performance* comunitaria, entendida como espacio donde suceden procesos que intervienen en el diálogo, consenso y producción de los sentidos de lo comunitario. Tal cruce, podría representar un aporte de este trabajo.

El análisis de la práctica docente destacó las facetas del alma docente; cuyo análisis hace suponer que responden a la formación previa, las interacciones con actores educativos y los objetivos específicos de cada encuentro.

Es notorio el reconocimiento de las expresiones estéticas propias de los estudiantes para que la educación artística pueda incidir en un mayor ámbito y con profundidad en los alumnos y sus entornos, lo que permitiría acercarse a la construcción de ciudadanos agentes que puedan ser cada vez más conscientes y eficaces en la negociación de los sentidos comunitarios. La perspectiva de la narrativa autobiográfica me permitió clarificar la implicación del yo *investigador* con el yo *docente*, así reconocí los sentidos de arte y docencia que subyacen a mi práctica, al igual que su construcción dinámica e histórica a lo largo de mi trayectoria. Este reconocimiento fue fundamental para analizar el diálogo de saberes y valores estéticos, propios de los mundos de vida de mis alumnos y míos.

La docencia y el arte implican un aspecto político intrínseco. La práctica docente sucede siempre en un contexto particular, al que inevitablemente debe ajustarse. Las decisiones que tome cada maestro o tallerista para lograrlo responden a los supuestos ideológicos que configuran su identidad, estos nunca son neutros puesto que la docencia supone la “praxis de una política donde la utopía es posibilidad de cambio, es responsabilidad de llevar a cabo este cambio y es solidaridad con el Otro” (Ansotegui, 2016, p.67. La docencia solo tiene sentido ante un



sujeto de aprendizaje, un otro, interlocutor con el que se supone total vínculo de compromiso y empatía para crear y alcanzar mundos posibles; un mejor lugar, un horizonte de utopía que invita a avanzar con la esperanza de que somos seres inacabados en construcción constante.

La educación artística en este sentido, juega un papel fundamental puesto que la experiencia estética tiene el potencial de detonar vínculos y transformaciones comunitarias a través de la experiencia *communitas*. Lo que obliga a tomar conciencia de, reflexionar sobre y poner en diálogo los sentidos estéticos de docente, alumnos y demás actores educativos.

El tallerista, que es una modalidad docente, se ve siempre incitado a escuchar para ajustar la práctica. El acto de escuchar – a sí mismos, a los estudiantes y demás actores educativos – para promover el diálogo y generar condiciones óptimas para el desarrollo de experiencias educativas de corte artístico – estético es labor fundamental del docente. Escucharse a sí mismo mediante la práctica reflexiva implica reconocer nuestras trayectorias e identidad. Si los alumnos no logran encontrarse y permanecer en el estado de escucha no se puede alcanzar ninguna forma de experiencia estética.

La fase de la celebración en la experiencia educativa crítica quita el énfasis de los resultados o la presentación y lo deja en el transcurso de los procesos educativos artísticos, al mismo tiempo que involucra a todos los actores que son necesarios para una genuina celebración en comunidad. En el contexto del barrio, la mayoría de las expresiones estéticas tiene lugar en el marco de celebraciones religiosas o civiles.

En este punto enfatizo la importancia de la historicidad de la identidad docente que se define por las experiencias que forjan el horizonte interpretativo, puesto que tal conciencia permitirá acercarnos a la comprensión de los múltiples horizontes que subyacen a las diversas perspectivas estéticas, morales, históricas, etcétera, del otro. Los docentes han configurado los sentidos inherentes a su práctica en un mundo de vida forjado en su trayectoria, tal afirmación nos invita a convertir en un hábito a la práctica reflexiva orientada a lo inmediato, técnico, deliberativo, dialéctico o transpersonal. (Day, 2007, p. 127)

El docente disidente (Freire, 2005, p.23) y activista (Day, 2007, p. 69) puede proporcionar experiencias democráticas orientadas a la investigación, la colaboración, el compromiso con ideales y valores para que el alumno pueda responder a su entorno y desarrolle habilidades para una ciudadanía capacitada y participativa: ciudadanos agentes.

El sentido del arte, la estética y la docencia que me interesa busca alternativas que permitan poner en diálogo las voces de los otros que pocas veces se expresan y se escuchan. La delimitación teórico metodológica y el reconocimiento del yo es un arma, en este empeño, que me permite enunciar los sectores del saber y los sesgos con los que vislumbro, delimito y comprendo mi objeto de estudio desde otra lógicas, alógicas, que permitan pensar futuros alternativos. La situación de mis alumnos lo demanda, la situación del mundo actual lo exclama. La educación artística y las artes son “la manifestación por excelencia del espíritu transgresor de la utopía, capaces de contener el delicado proceso de transformación de la quimera en realidad” (Bloch, 1989 en Ansotegui, 2016, p.77).



## Referencias

- Ansotegui, E. (2016) La utopía son los otros: un acercamiento descolonial a Memoria del fuego de Eduardo Galeano. *Sociedad y discurso*, 29, pp. 64-84. [https://www.researchgate.net/publication/329643407\\_La\\_utopia\\_son\\_los\\_otros\\_un\\_acercamiento\\_descolonial\\_a\\_Memoria\\_del\\_fuego\\_de\\_Eduardo\\_Galeano](https://www.researchgate.net/publication/329643407_La_utopia_son_los_otros_un_acercamiento_descolonial_a_Memoria_del_fuego_de_Eduardo_Galeano)
- Bárcena, F. (2005). El sentido de una práctica educativa. En *La experiencia reflexiva en educación* (pp. 87-142). Barcelona, España: Paidós
- Clandinin D.J. (2013). Living Telling and Retelling: Processes of Narrative Inquiry. En *Engaging in Narrative Inquiry*. Nueva York: Routledge
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar, la identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid: Narcea
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, A. (2007). *De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Argentina: Tiempo Contemporáneo
- Grosso, A. (2011). Tres versiones contemporáneas de la comunidad. Hacia una teoría política post- fundacionalista. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 42, (pp. 49-68).
- Michel, A. D. (2012). Reflexiones sobre la Línea de Educación Artística, Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia Interinstitucional. México: CNA.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Santillana/UNESCO
- Toriz- Proenza , M. J (2017). El concepto de conducta restaurada en el contexto ritual mexicana (pp.203-232). En Guzmán, Díaz y Johnson (coords) (2017) *Dilemas de las representaciones: Presencia, performance y poder*: México: UAM -INAH.
- Torres, R. M. (2011). *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*. México: SEP UPN.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.