

CONFUSIONES ANTE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS. PISTAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES

*Confusions about contemporary artistic practices. Clues for teacher
training in arts*

Rosa María Guadalupe Rivera García¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2608-2492>

Recibido: 6/03/2025 • Aceptado: 19/05/2025

Cómo citar: Rivera García, R. M. G. (2025). Confusiones entre prácticas artísticas contemporáneas. Pistas para la formación docente en artes. *Ciencia y Educación*, 9(2), 31-44. <https://doi.org/10.22206/ciened.2025.v9i2.3492>

Resumen

La confusión de una maestra de educación básica respecto al performance como práctica artística contemporánea, durante un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes, es el detonante de este artículo que tiene como objetivo reflexionar sobre lo que es necesario considerar en los procesos formativos enfocados a docentes de educación básica, y que esos espacios de formación logren ser significativos y creativos. La metodología empleada es cualitativa de corte etnográfico, centrada en observaciones a diferentes procesos de formación docente en artes, su sistematización y análisis a profundidad. Los resultados del análisis brindan información sobre diversos aspectos a considerar en la formación de docentes en el campo de las artes e invitan a idear formas que favorezcan un verdadero diálogo basado en la escucha y el enriquecimiento mutuo. A partir de ello, se plantean algunos principios a considerar vinculados con el reconocimiento, la confianza y las posibilidades interdisciplinarias para que docentes que no son especialistas en artes, exploren a través de ellas y cuenten con algunas herramientas para animarse a enseñarlas.

Palabras clave: educación artística, formación de docentes, escucha activa, educación básica, creatividad.

Abstract

The confusion of an elementary school teacher about the contemporary artistic practice of performance, during a mentoring process for arts education, is the trigger of this article that aims to reflect on what is necessary to consider in training processes focused on elementary school teachers, and that these training spaces manage to be significant and creative. The methodology used is qualitative with an ethnographic approach, focused on observations of different teacher training processes in arts, their systematization and in-depth analysis. The results of the analysis provide information of different aspects to consider in teacher training in arts and invite us to imagine ways that favor a true dialogue based on listening and mutual enrichment. Based on this, different principles are set out, related to recognition, trust and interdisciplinary possibilities so that teachers who are not specialists in arts can explore them and have some tools to teach them.

Keywords: art education, teacher training, active listening, elementary school, creativity.

¹ Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. México. Email: rosa.rivera@secihti.mx



Introducción

El objetivo del este artículo, es reflexionar sobre algunos aspectos que se consideran oportunos y pertinentes para desarrollar espacios formativos en artes que sean enriquecedores, seguros, significativos y creativos para docentes de educación básica que, en su mayoría, no cuentan con experiencia para la enseñanza de las artes. Para lograrlo, se hace referencia a un proceso de acompañamiento docente² que derivó en una investigación en la que una de las maestras acompañadas, expresó una confusión respecto al performance para trabajarlo con el estudiantado.

Una vez expuesto el contexto de la investigación, que posibilita comprender el porqué de la confusión de la maestra, se explicita la metodología utilizada y la manera en que el trabajo etnográfico y la escucha que éste precisa, posibilitó recuperar lo dicho por la docente para analizarlo, articularlo con otros procesos formativos y utilizarlo como el detonante de la reflexión central del presente escrito.

Posteriormente, como resultados, se exponen algunos principios que se consideran necesarios para el diseño de procesos de formación docente en artes. En la presentación de dichos principios se hace alusión a diferentes investigaciones cuyos hallazgos permiten comprender algunas de las razones por las cuáles las y los docentes de educación básica no cuentan con herramientas suficientes para la enseñanza de las artes, al tiempo que funcionan como un estado de la cuestión sobre la problemática relacionada con la formación docente en artes. A su vez, se recuperan diferentes planteamientos teóricos que

permiten fundamentar los principios propuestos y dialogar con autoras y autores del campo de la educación artística, principalmente.

La exposición de los resultados invita a considerar la confianza, la escucha, la colaboración y el reconocimiento de saberes, como aspectos fundamentales para entablar diálogos horizontales que favorezcan el interés de las y los docentes por las artes. Asimismo, entre otros aspectos, se identifica a la interdisciplina como una estrategia que puede ayudar a que el profesorado explore sus posibilidades creativas y se anime a trabajar las artes con sus estudiantes en sus espacios de trabajo.

Finalmente, se enfatiza en la necesidad de reflexionar sobre las prácticas investigativas que se llevan a cabo, y a partir de ello, reconocer los errores y aciertos cometidos, para continuar problematizando y enriqueciendo un campo de estudio específico, que en este caso resulta de la intersección entre las artes y la educación. Un campo relativamente nuevo, cuyos ámbitos de acción son muy diversos –pues van desde los espacios educativos formales hasta los museos y espacios comunitarios–, y las prácticas que en ellos se realizan, así como el análisis de ellas, favorecen una mejor comprensión de la complejidad que implica articular lo artístico con lo educativo y las transformaciones que esa mancuerna posibilita.

Metodología

“¿Cómo es eso del *transformer*?”, esta frase fue dicha por una maestra de telesecundaria³ que confundió la palabra *performance* con *transformer*, y que

² Forma de trabajo que, en líneas generales, describe la relación entre alguien con mayor experiencia en un área y otra persona con menos trayectoria, con el propósito de fortalecer sus habilidades y aumentar sus probabilidades de éxito en la labor que realiza (Velaz de Medrano, 2009). En el contexto educativo, se trata de una forma de formación docente que toma como punto de partida las necesidades y conocimientos previos del profesorado acompañado, brindándole apoyo directamente en su entorno laboral con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas.

³ Modalidad de educación secundaria diseñada para ofrecer este nivel educativo en áreas rurales de difícil acceso, utilizando inicialmente clases transmitidas por televisión. En la actualidad, las y los docentes de esta modalidad imparten todas las asignaturas mediante materiales impresos para cada asignatura, así como algunos recursos audiovisuales y digitales. (Secretaría de Educación Pública, 2010).

participó en un proceso de acompañamiento para que ella y dos docentes más se animaran a enseñar artes a pesar de no ser especialistas en ello. El acompañamiento se realizó en una telesecundaria del municipio de Texcoco en el Estado de México, durante el ciclo escolar 2012-2013, en el horario extendido del programa tiempo completo en el que participaba la escuela (Ferreiro y Rivera, 2015). Con base en los resultados del informe Mackensy (Barber y Mourshed, 2008) sobre los enfoques que posibilitan la mejora en las habilidades del profesorado, el acompañamiento se llevó a cabo *in situ*, es decir en la escuela donde las y los maestros realizaban su trabajo docente con sus estudiantes, y su objetivo fue brindar un seguimiento puntual y personalizado para mejorar sus prácticas de enseñanza en artes. El proceso constó de visitas semanales realizadas por cinco artistas-docentes externos a la institución educativa, especialistas en artes visuales, danza, teatro, música y literatura, y la participación personal fue como ayudante de investigación y a partir de lo observado y registrado, se desarrolló un proceso investigativo a nivel maestría, en el que uno de los docentes participantes, fue el sujeto en el que se centró el estudio (Rivera, 2014).

En un primer momento del acompañamiento, las y los artistas-docentes presentaron al personal docente y directivo de la institución escolar, una propuesta para que, durante el horario extendido, desarrollaran un proyecto cuyo eje fueran las artes y se trabajara de manera interdisciplinaria entre las artes y con el resto de asignaturas trabajadas en los diferentes grados escolares. Después de esa presentación, el director de la escuela aceptó la propuesta, y decidió que la temática del proyecto fuera el desarrollo sustentable.

En las primeras sesiones de implementación, las y los artistas-docentes diseñaron secuencias didácticas interdisciplinarias que compartían previamente con

la y los docentes de la telesecundaria en un servicio de almacenamiento digital (nube), y al asistir a la escuela, las aplicaban con las y los adolescentes. Inicialmente las sesiones eran coordinadas por las y los artistas-docentes mientras la y los docentes observaban; poco a poco, se fueron animando a dirigir algunas actividades y apoyaron en todo para concretar una instalación-*performance* inspirada en el reciclaje, los animales en peligro de extinción de la región y mitos de algunos animales. Para lograr el trabajo interdisciplinario, las y los artistas-docentes desde un inicio decidieron que el producto final fuera una instalación-*performance* pues son prácticas artísticas que favorecen el trabajo interdisciplinario, ante ello, el personal docente no puso objeción.

Después de las primeras seis sesiones en las que las y los artistas-docentes trabajaron actividades exploratorias con las diferentes disciplinas artísticas, empezaron a perfilar la construcción del *performance* y ello quedó plasmado en la secuencia compartida con la y los docentes. Al inicio de la séptima visita, la docente de segundo grado se acercó a la artista-docente de danza –coordinadora del acompañamiento–, y a una servidora para expresar la siguiente duda: “¿Cómo es eso del *transformer*?” Inicialmente no fue comprensible a qué se refería, pero al agregar que lo había leído en la secuencia, se cayó en cuenta que se refería al *performance*.

En ese momento, la duda de la maestra invitó a pensar en que habría sido necesario brindarle más información sobre el *performance* al personal docente, para que así pudieran comprender lo que se buscaba lograr y porqué se estaba proponiendo. Lamentablemente, los tiempos apretados del proyecto y el trabajo de investigación –enfocada en otro de los docentes y el vínculo con sus estudiantes– no permitió reflexionar de manera más profunda sobre ello y se resolvió enviando a la maestra información sobre lo que es un *performance*, a través del correo electrónico.

Más de diez años después y tras la experiencia en diversos procesos de formación docente e investigación en educación artística –docencia en el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica y en el Diplomado de Educación Estética Transformando la Práctica Educativa; diseño, docencia y tutoría en el Diplomado Semipresencial para el Apoyo a la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica; coordinación de proyectos regionales en educación artística en el programa Alas y Raíces en México; impartición de diferentes cursos y talleres enfocados al trabajo con las artes en espacios educativos formales y no formales; investigación de doctorado enfocado a un proceso de formación docente en artes–, esa frase dicha por la maestra de telesecundaria, ha resonado constantemente y ha invitado a reflexionar sobre aquello que es necesario considerar para acercar a cualquier docente a explorar con las artes y que se anime a enseñarlas. De ahí que, en el presente artículo, a partir de ese detonante, se expongan algunos planteamientos sobre lo que se considera importante tomar en cuenta para implementar procesos de formación docente en educación artística.

La estrategia metodológica utilizada en el proceso indagatorio al que se hace mención, fue de carácter cualitativo con la intención de comprender a las y los protagonistas en su contexto, así como los significados que le dan a la experiencia (Eisner, 1998). El enfoque fue etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988; Márquez y Rodríguez, 2021) basado en observaciones semanales al proceso de acompañamiento, el registro de lo observado se realizó en un diario de campo que se complementó con grabaciones en audio y video que permitieron hacer un inventario detallado de lo acontecido (Ardèvol, 1998) y enriquecer los registros realizados (Munguía, 2021). También se realizaron entrevistas a profundidad a la y los docentes, lo cual permitió tener un acercamiento más profundo sobre lo vivido y sus interpretaciones (Guber, 2011).

Cabe señalar que, si bien la duda de la docente sobre lo que implica el *performance* (o el *transformer*) tuvo lugar en ese proceso investigativo, posteriormente se indagó sobre otro proceso de formación docente en artes, siguiendo una metodología también cualitativa de corte etnográfico, basada en observaciones, videograbaciones y entrevistas (Rivera, 2022). Dicha experiencia indagatoria permitió establecer cruces con lo analizado en la primera investigación con docentes de telesecundaria, respecto a algunos aspectos a considerar para llevar a cabo procesos formativos en artes que favorezcan un ambiente de confianza y posibilidad en el que el personal docente participante se sienta considerado y tenga más herramientas para apropiarse de estrategias que le permitan enseñar artes en su contexto. De ahí que, en el siguiente apartado se profundice en algunos de los principios para lograrlo.

Resultados: Algunos principios para la formación docente en artes

El trabajo formativo supone un aprendizaje mutuo en el que las personas involucradas son docentes y discentes a la vez y en el que todas aprenden en comunidad (Freire, 2012). Uno de los grandes retos que ello implica, es idear diferentes formas y métodos adaptables a cada comunidad, de tal forma que estos resulten pertinentes y significativos para aquellas personas con las que se comparten saberes. Lo anterior supone humildad y creatividad por parte de quien organiza los procesos (Freire, 2016), así como una constante reflexión sobre lo que se hace, lo que se hizo, y lo que se hará.

La investigación posibilita analizar esas prácticas educativas, tanto propias como ajenas, para comprenderlas en su complejidad e identificar aspectos que favorecen el aprendizaje y el trabajo en comunidad, así como situaciones que los dificultan. La oportunidad personal de investigar procesos específicos en el campo de la formación

docente en educación artística, así como el diseño e implementación de propuestas formativas específicas, ha permitido reconocer ciertos principios que pueden favorecer procesos empáticos y significativos para quienes participan en ellos, sin que ello suponga una receta a reproducir en cualquier contexto. Así, la intención de compartir esos principios, es la de ampliar la discusión sobre las implicaciones, retos y posibilidades que tienen lugar en los procesos formativos que impliquen las artes, la creatividad y la docencia.

A continuación, se profundiza en los principios identificados:

a) Reconocimiento de condiciones como punto de partida

La experiencia relatada en líneas anteriores sobre la confusión de la maestra de telesecundaria, deja ver su poca familiaridad con el término *performance*. Dicha situación invita a reflexionar sobre diferentes aspectos vinculados con la formación inicial de las y los docentes, sus experiencias en educación artística como estudiantes y la desvalorización de las artes en la educación formal.

En primer lugar, las y los docentes generalistas, es decir quienes imparten todas las asignaturas en contextos de educación básica sin tener una especialidad en alguna disciplina artística, y cuya formación está centrada en la enseñanza, cuentan con pocos referentes sobre artes. Si bien, en el caso de México, en los planes de estudio de formación docente inicial se incluyeron asignaturas vinculadas con las artes desde inicios del siglo pasado –principalmente música y dibujo– (Meneses, 1983, 1986), la formación ha sido insuficiente pues no es posible profundizar en aspectos específicos para su enseñanza y no se dedica tiempo para que las y los futuros docentes exploren creativamente con ellas y a partir de esa experiencia ideen posibilidades para su enseñanza.

En segundo lugar, es importante tomar en cuenta que, desde su experiencia como estudiantes de nivel básico y media superior, no tuvieron un acercamiento real con las artes pues en los espacios educativos de estos niveles, los contenidos artísticos suelen ser pocos (Agirre, 2003; Lemon y Garvis, 2013; Lummis, Morris y Paolino, 2014; Russell-Bowie, 2010) y en la mayoría de los casos se reducen a festivales o manualidades, (Palacios, 2005; Secretaría de Educación Pública, 2011). A lo anterior se suma la desvalorización social sobre este campo de conocimiento, pues hay creencias arraigadas sobre su poca utilidad (Terigi, 1998), así como la creencia de que para ser artista es necesario haber nacido con el genio o talento (Giráldez, 2007; Romo, 1998).

Este panorama permite comprender las razones por las cuales las y los docentes están alejados de las lógicas artísticas y cuentan con pocos referentes sobre ellas para su enseñanza. El reconocimiento de este contexto tendría que ser el punto de partida para diseñar propuestas formativas en educación artística enfocadas a docentes que no cuentan con una formación en el campo. Asimismo, la comprensión de lo anterior, da pistas para entender, por qué muestran ciertas inseguridades para expresarse a través de ellas.

b) Conexión con saberes previos para comenzar el diálogo

Así, para lograr que un proceso formativo en artes, sea una experiencia significativa y educativa, en términos de Dewey (2010), es decir que tenga sentido para las y los destinatarios y propicie el deseo de seguir aprendiendo sobre ello, es necesario generar un vínculo con lo que saben y reconocer ese saber como válido e importante. Si bien, desde distintas propuestas se plantea, abrir la perspectiva sobre las artes y dar a conocer referentes contemporáneos de creaciones artísticas (Acaso, 2009; Agirre, 2003; Agra, 2003, 2013; Blanco y Cidrás,

2019; Mesías, 2019), lo cual puede resultar muy provechoso, sería pertinente antes de ello, hacer una pausa y reconocer lo que saben y han hecho para que a partir de ello, y junto con lo compartido sobre otros referentes, se puedan construir conjuntamente situaciones de aprendizaje significativas, y que las y los docentes se sientan capaces de enseñarlas.

Si se hace un recuento de la manera en que se han trabajado las artes en la escuela, efectivamente en muchas ocasiones se reducen a manualidades o festivales (Palacios, 2005) en los que la población infantil y adolescente suele seguir indicaciones y reproducir un modelo preestablecido, sin dar espacio a procesos en los que esté implicada su creatividad (Blanco y Cidrás, 2019). Desde las reflexiones contemporáneas sobre la educación artística ello resulta intolerable, y se ha hecho un esfuerzo por erradicarlo, sin embargo, se ha olvidado un aspecto fundamental: esa es la realidad que se vive, es decir, eso es lo que docentes y estudiantes hacen y pueden hacer en el contexto escolar. En ese sentido, resulta fundamental, evitar descalificaciones y procurar establecer puentes dialógicos para lograr construir conjuntamente otras posibilidades de exploración con las artes.

Es decir, puede resultar contraproducente, llegar con una actitud de total rompimiento sobre lo que suele hacerse en la escuela respecto a las artes, un rompimiento que puede derivar incluso en descalificación sobre las formas de hacer y pensar las artes. Siguiendo a Freire (1998), es necesario, sobreponer la comunicación a la extensión, proceso que supone negar lo que las y los otros saben y están acostumbrados a hacer –como producto de toda una tradición histórica y de un contexto particular que ha dado lugar a la definición de prácticas concretas– e imponer y dar por válidas otras prácticas que se han construido en contextos ajenos, y que pueden no tener sentido, o resultar poco significativas para ellas y ellos.

Entonces, ¿qué se supone que hay que hacer? No compartir el conocimiento con el que se cuenta, ni tampoco la perspectiva sobre algo en lo que se cree y que puede enriquecer los procesos de las y los estudiantes, así como las prácticas de enseñanza en artes de sus docentes. Lo anterior sería absurdo, pues sin duda lo que se ha construido desde el campo de la educación artística puede ser muy fructífero para desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico, la imaginación y la autonomía (Bamford, 2009), entre otros aspectos. El reto está más bien en el cómo, en las maneras en que se comparten esos conocimientos, y cómo ello no necesariamente debe negar lo que las y los otros saben o calificarlo de inválido o irrelevante, pues, a fin de cuentas, ha dado resultados y en muchos casos, resulta significativo para quienes las viven.

De esta forma, se trata de lograr lo que Freire (1998) plantea como comunicación, proceso que supone un diálogo virtuoso entre personas que se escuchan y construyen conocimiento en conjunto, rompiendo con la dicotomía de alguien que sabe y transmite, y otro que ignora, escucha y acepta. Lo anterior, posibilitará que esas otras y otros con quienes se comparte lo que se sabe, reconozcan sus saberes como valiosos y tengan confianza para compartirlos y a partir de ello, construir algo en común.

c) Generar confianza para explorar a través de las artes

Esta confianza implica que las y los docentes se reconozcan capaces de hacer y saber algo. Sin embargo, como se expuso en líneas anteriores, la dinámica escolar no brinda muchas oportunidades para experimentar y conocer sobre las artes, y en ese sentido, es normal y natural que la mayoría de docentes se perciban como inexpertos en ese campo. A lo que se suma que la construcción sociohistórica que se ha hecho sobre el Arte (con mayúscula) como “un reino

independiente y privilegiado del espíritu, la verdad y la creatividad” (Shiner, 2004, p. 257), propicie que la mayoría de las personas se perciban alejadas a sus lógicas y les dé vergüenza (Ahmed, 2015) expresarse a través de las artes, pues se perciben como poco hábiles o agraciadas, en relación con el ideal de belleza y perfección que éstas suponen.

De esta forma, resulta fundamental generar espacios de confianza que permitan que las y los docentes se sientan a gusto y capaces de explorar con las artes. La construcción de ese ambiente nutricional, amable y de posibilidad, supone diversos factores que, tras diferentes procesos investigativos (Alter, Hays y O’Hara, 2009; Ballantyne, 2006; Collins, 2016; Davies, 2010; Galbraith, 1991; Grauer, 1998; Russell-Bowie, 2010, 2012) y distintas propuestas metodológicas (Acaso, 2009; Agirre, 2003; Agra, 2003, 2013; Barbosa, 1998; Blanco y Cidrás, 2019; Dirección de Desarrollo Académico del Cenart, 2014; Ferreiro y Rivera, 2014; Marín, 2003; Mesías, 2019) —especialmente las planteadas en Michel (2016) y Rivera (2022)— se han logrado identificar y a continuación se exponen con la intención de dar algunas pistas para acercar a docentes a explorar con las artes y de esta forma puedan construir herramientas para trabajar con ellas en sus aulas.

Un primer aspecto tiene que ver con el reconocimiento del espacio como un elemento importante cuya disposición y características pueden propiciar dinámicas horizontales que favorezcan el diálogo equilibrado, así como oportunidades para que los cuerpos puedan moverse y distribuirse de diferentes maneras. De esta forma, un espacio que favorezca el movimiento, resulta fundamental para que las personas participantes en un proceso de formación en artes, exploren con las posibilidades de su cuerpo y tengan espacio libre para ello.

Un espacio cerrado o abierto, libre de mesabancos alineados y separados del lugar destinado al docente

desde el cuál “transmite” el saber (escritorio o tarima) y se promueven las jerarquías (hooks, 2021), resulta ideal para que quienes participan en este tipo de procesos formativos no perciban ni experimenten la separación entre quienes saben y quienes no. De igual forma, este tipo de espacios, favorecen posiciones diversas de los cuerpos (no sólo sentados), así como distintos acomodos y distribución, entre los que destaca la formación circular que posibilita que todas y todos los integrantes logren mirarse y escucharse, y en la que resulta complicado, al menos en un nivel visual, identificar quién es la persona que dirige. Esta disposición, favorece la percepción de sentirse entre iguales e invita que las personas se animen a expresar sus ideas o sentimientos.

Un segundo aspecto implica la exploración libre a través del juego y dar pie a la diversión, lo que supone reconocer que la búsqueda de una forma correcta o perfecta en las artes no suele tener cabida desde los planteamientos contemporáneos de la educación artística (Acaso, 2009; Agra, 2003, 2013; Blanco y Cidrás, 2019), pero contradictoriamente, sí la tiene desde las construcciones sociales y culturales que se han hecho sobre las creaciones artísticas. En ese sentido, es preciso invitar a las personas participantes a explorar libremente sin preocuparse de una manufactura correcta, perfecta o bonita; y uno de los medios más propicios para lograrlo es el juego pues posibilita que quienes participen en él se sientan libres, se abstraigan en lo que están haciendo y se concentren en la diversión sin intentar cumplir con criterios preestablecidos que definen lo que es adecuado y lo que no (Ortega, 2009).

Como el jugar supone la existencia de un escenario en el que cualquier cosa puede ser posible sin importar que sea viable o racional, facilita el surgimiento de ideas o propuestas descabelladas que probablemente en otro contexto no habrían surgido. A su vez, esto da pie al disfrute y la diver-

sión, tanto porque muchas de las ocurrencias pueden resultar ilógicas o hilarantes, como porque se está ahí en una presencia total que evita el surgimiento de pensamientos o preocupaciones cotidianas, respecto al hacer racional y correcto.

Un tercer aspecto refiere a la relevancia de articular secuencial y gradualmente las actividades propuestas para que tengan sentido y resulten comprensibles y pertinentes para las personas participantes (Dewey, 2010). En este sentido, es importante que quienes guían el proceso de formación vayan planteando detonantes o retos organizados en un orden secuencial de menor a mayor complejidad y que en el proceso de invitar a realizar las actividades, haya apertura al cuestionamiento y a diversas posibilidades de resolver. Lanzar consignas sencillas y claras que inviten a la exploración, que abran a la imaginación y que no cierren a una única respuesta “correcta”, y que esas consignas se articulen lógicamente con otras para enriquecer la construcción original, favorece que las personas participantes se sientan acompañadas y cuenten con insumos para crear, y poco a poco se perciban, sientan y piensen como personas creativas.

Otro aspecto tiene que ver con la importancia de promover la colaboración, en un contexto en el que las dinámicas cotidianas regidas por el capitalismo promueven el consumo, el individualismo y la competitividad, y ello permea en los espacios educativos. Para contrarrestar este panorama, es preciso favorecer la conformación de comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001) que posibiliten el diálogo e intercambio de saberes.

Una estrategia concreta para lograr lo anterior, puede ser a través de la conformación de binas, tríos o pequeños grupos que, además de representar un reto de organización, promueven la escucha de ideas y propuestas de otras personas para construir algo común en el que quienes participen se

sientan representados. A su vez, es importante generar espacios de plenaria con todo el grupo en los que los intercambios de ideas, puntos de vista y sensaciones, enriquezcan la experiencia individual y complejicen lo que inicialmente se pensaba sobre un asunto en particular.

Este fomento del diálogo e intercambio, remite a las prácticas artísticas colaborativas que implican romper con la autoría individual y con la idea del artista genio (Giráldez, 2007; Romo, 1998) para dar paso a la discusión de problemáticas que afectan a comunidades o grupos sociales concretos, y a partir de ello generar creaciones colectivas en las que las personas (antes espectadoras) son partícipes y en las que el arte “deja de ser algo contemplativo para convertirse en proactivo, en parte del cambio y de la evolución de una comunidad” (Castejón, 2023, p. 49). Un elemento más, tiene que ver con el reconocimiento de capacidades individuales a través de la apreciación colectiva. Para lograrlo, se considera oportuno, promover espacios en los que las y los participantes presenten el resultado de sus exploraciones y experimentaciones, y que la persona que guía, fomente el respeto y la valoración a partir de las características de las creaciones, cuestionando los juicios o críticas que no tienen lugar, enfatizando sobre lo que sí hay y sus cualidades (Rivera, 2021). Lo anterior, puede favorecer el reconocimiento de las características de la creación personal y la multiplicidad de formas de concretar o resolver un mismo reto o consigna, lo que a su vez, amplía los propios horizontes y posibilita identificar que cualquier forma de resolución es viable.

Otro aspecto que puede favorecer la existencia de un ambiente de confianza, se relaciona con prestar mayor atención al proceso y a los descubrimientos que tienen lugar en este, restando importancia a que el producto final quede perfecto o presentable. De acuerdo con Blanco y Cidrás (2019), en el ámbito de la educación artística se ha privilegiado un modelo

reproductivo que supone alcanzar un único resultado correcto, uniforme y presentable ante otras personas, aunque con escaso valor personal para quien lo realiza. En contraste, estos autores plantean un modelo productivo que prioriza la experiencia personal, este enfoque promueve que las y los participantes observen con atención, planteen hipótesis, experimenten, analicen, cometan errores, descubran, se interesen por profundizar, documenten e investiguen. En resumen, se busca que vivan un proceso creativo autónomo que les lleve a generar soluciones o resultados variados, nacidos de su curiosidad y hallazgos personales.

Además de dar lugar a momentos de exploración y experimentación libre, una estrategia para enfatizar en el proceso puede ser la invitación a compartir un recuento sobre lo realizado para llegar al producto final y dar pie a que las y los participantes expresen en plenaria o en pequeños grupos su proceso de creación, con la intención de que reflexionen sobre lo hecho y se percaten de los diferentes pasos realizados para lograr el producto o composición final. Esta estrategia favorece la concientización de que durante el proceso, además de los insumos, la creatividad y la imaginación, hay también reflexiones conceptuales que complejizan lo creado y que esto no es resultado únicamente de la intuición o la inspiración personal, sino que es una construcción que se va enriqueciendo a partir de insumos de distinta naturaleza y que el intercambio con otras personas, resulta fundamental.

Un sexto aspecto supone reconocer que la creatividad no surge en la individualidad, sino es producto de “la interacción de los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 41) De ahí la importancia de generar dinámicas colaborativas y espacios de apreciación colectiva que posibiliten la escucha de otras perspectivas para ampliar las propias. Asimismo, para propiciar procesos crea-

tivos pueden incluirse consignas que inviten a las y los participantes a vincularse con cuestiones personales —íntimas o cotidianas— pues al partir de algo propio que conocen y comprenden, pueden sentir mayor seguridad para crear. A su vez, ello favorece que se reconozcan en aquello que producen, lo vivan como algo único creado por ellas o ellos y lo perciban como una posibilidad de comunicar a las y los otros, algo sobre su individualidad, pero a través de una construcción creativa que va más allá del lenguaje hablado. En este aspecto, es indispensable que la guía del proceso formativo, construya un ambiente seguro y amable para compartir lo creado.

Otro elemento tiene que ver con dar pie a espacios de exploración interdisciplinaria en los que las y los participantes puedan experimentar con diversas artes, y así conocer sus lógicas, medios y lenguajes, expresarse a través de ellos, identificar sus distintas posibilidades y retos, y descubrir en cuál de ellos sienten mayor comodidad o tienen más habilidades. Esta diversidad de opciones enriquece a su vez los modos de creación (Davies, 2010) pues invita a generar conexiones entre una y otra disciplina o a hacer traducciones que inicialmente no se habrían considerado.

Un séptimo aspecto implica reconocer que la práctica artística es una fusión entre el hacer, el pensamiento y la percepción, pues supone la acción, es decir, se hace algo para dar salida a aquello que se ideó, pero en ese hacer constantemente hay una relación dialéctica entre el pensamiento o idea y su resolución práctica, y entre ésta y la percepción sobre lo que se está creando. En palabras de Dewey (2008), el trabajo artístico implica un hacer y padecer, “[u]n pintor debe padecer conscientemente el efecto de cada toque de pincel, o no será consciente de lo que está haciendo y del estado en el que se encuentra su trabajo. Además, debe ver cada conexión particular del hacer y el padecer en

relación con el todo que desea producir” (Dewey, 2008, p. 53).

Lo anterior remite también a lo planteado por Eisner (2005) acerca de la consideración de los ámbitos productivo y crítico en la enseñanza de las artes, y que suponen el reconocimiento de que la actividad artística que implica el hacer, va ligada en todo momento con la acción estética, pues al tiempo que se hace, se percibe lo realizado y esto puede verse afectado por lo que se percibe. En ese sentido, evidenciar ambos procesos en la formación docente puede ayudar a romper con la creencia de que la creación artística es únicamente fruto de la inspiración o iluminación y que en ella hay procesos intelectuales y perceptivos que además de complejizarla, evidencian que cualquier persona puede realizarla.

Por último, para favorecer la generación de un ambiente de confianza, es importante hacer una selección adecuada de materiales (Eisner, 2004), para que éstos incentiven la exploración, promuevan la curiosidad y vayan de acuerdo con el momento en que se encuentren las y los participantes en su proceso formativo. Es decir, si se selecciona un material que requiera mayor *expertise* o pueda resultar complicado su manejo o dominio, en lugar de incentivar la exploración puede causar frustración. En ese sentido, para lograr que las y los participantes tengan experiencias educativas que les motiven a continuar aprendiendo (Dewey, 2010), es importante ser cuidadosos con los materiales que se ponen a su disposición para que éstos incentiven la creatividad y no lo contrario.

Asimismo, considerar el uso de herramientas o aplicaciones digitales que favorezcan los procesos de creación de las y los participantes y faciliten el dominio o comprensión de un aspecto técnico particular, puede ayudar a que se sientan capaces para llevarlo a cabo y a desmitificar la creencia de que

las creaciones artísticas son producto meramente del dominio técnico, pues toda creación requiere un proceso que implica diferentes pasos y en esos pasos, las herramientas cumplen un rol importante.

d) Posibilidades de aplicación en sus espacios de trabajo

Además de la atención en los aspectos que puedan favorecer que las y los participantes se sientan a gusto, confiados, seguros y capaces de explorar y crear a través de las artes, es importante que las y los participantes visualicen y reconozcan formas concretas de aplicar en sus aulas el trabajo con las artes, a partir de las características de sus estudiantes y del contexto sociocultural de sus espacios de trabajo.

Para lograr lo anterior, se puede solicitar la planeación de una situación de aprendizaje o proyecto de aula que implique las artes y brindar acompañamiento en el diseño, a través de revisiones y recomendaciones para enriquecer su propuesta. Las recomendaciones pueden orientarse para que las y los participantes identifiquen la importancia de incluir momentos de exploración libre y de apreciación sobre lo que se va creando, para así complejizar el proceso creativo sin enfatizar únicamente en el producto, así como promover la diversidad de soluciones creativas por parte de sus estudiantes y, si lo consideran conveniente, procurar evitar un mismo resultado predeterminado para todas y todos.

e) Articulación interdisciplinaria con otras asignaturas

Dado que una realidad que enfrentan las y los docentes en los espacios escolares es la poca valoración de la educación artística y el poco tiempo destinado a ella, puede ser beneficioso invitarles a reflexionar sobre diferentes maneras en que pueden articular las disciplinas artísticas con las asignaturas que se trabajan en la escuela básica, a partir

de la definición de un proyecto de aula o escolar cuya temática propicie la vinculación de diversos saberes con las artes.

También puede propiciarse la vinculación interdisciplinaria pensando en el ámbito cultural señalado por Eisner (2005) que refiere al contexto sociocultural en el que son creadas las obras. A partir de ello podrían pensarse en al menos tres posibilidades para recuperar las artes: 1) como detonante, en el que se utilice una práctica u obra artística para el trabajo de una temática, el desarrollo de un proyecto, el análisis de una problemática o la comprensión del contexto histórico en la que surgió o fue creada; 2) como eje, es decir, que a partir de una obra artística se desarrolle toda una secuencia de actividades y se articulen otros saberes disciplinares; y 3) como salida, en el que se pueda presentar una reflexión o tema de otra asignatura, a través de una manifestación artística.

La intención de exponer esta serie de propuestas no tiene que ver con un interés de definir principios inalterables sobre lo que debe o no considerarse para la formación docente en educación artística, son más bien reflexiones a partir de la experiencia profesional e investigativa, con la intención de que puedan motivar una discusión más profunda para idear formas que posibiliten que las y los docentes generalistas se sientan interesados por trabajar las artes y tengan herramientas que les hagan sentir capaces para hacerlo, reconociendo en ellas y ellos sus habilidades creativas y así puedan favorecer que sus estudiantes tengan posibilidades de explorar con ellas para que a través de ese vínculo descubran lo que pueden llegar a hacer y ser.

Conclusiones y discusiones

El trabajo investigativo brinda la posibilidad de reflexionar de manera constante sobre lo analizado y observado en diferentes momentos y sobre distintos

procesos. Esa condena a la reflexividad (Piovani y Muñiz, 2018) da pie para repensar lo que en otro momento se dio por sentado o se consideró indispensable, invitando a problematizar, cuestionar y poner en duda las creencias, construcciones y principios sobre un campo de estudio en particular.

El acercamiento a otros referentes y experiencias posibilita complejizar lo analizado en un momento anterior y comprenderlo desde otra perspectiva. Esa oportunidad permite continuar aprendiendo sobre el campo de interés e identificar desde una posición humilde y reflexiva los posibles errores cometidos o las omisiones que tuvieron lugar. Así, la frase dicha por la maestra, recuperada de registros etnográficos y horas de grabación, permite al día de hoy –después de diversos acontecimientos sociales, históricos, económicos, así como de atravesar una pandemia que obligó a repensar las formas de hacer de la humanidad y la manera en que se habita y destruye el mundo– reconocer la importancia de respetar las prácticas de las y los docentes y comprender los contextos que las posibilitan o las dificultan, así como ser conscientes de que muchas veces podemos caer en la imposición de saberes y construcciones propias.

El acceso a reflexiones de colegas nacionales y de otros países, sin duda enriquece la forma de ver un fenómeno concreto y, aunque entusiasmo compartir lo que se ha descubierto con aquellas personas a quienes se acompaña o forma, como plantea Meirieu (1998), se debe prestar mucha atención en no confundir la educación con la fabricación, y no imponer a quienes se forma la propia manera de ver el mundo o los principios que se consideran deben regir su quehacer. Así, el reto de la persona formadora es lograr que “aquél a quien ha educado le saludase como hombre libre y lo reconociera como su educador, sin ser, con ello, su vasallo” (Meirieu, 1998, p. 47).

Los retos en la práctica educativa son muchos, y en ocasiones puede resultar paradójico y desal-

tador el compartir con la otra o el otro un saber que probablemente no le sea útil o no resulte pertinente para su contexto. No obstante, la posibilidad de que, de alguna forma pueda enriquecer su mirada, es algo que invita a continuar con la tarea, al tiempo que incita a idear otras formas posibles de comunicar y de abrirse a la escucha y el enriquecimiento mutuo.

En el campo de intersección entre las artes y la educación, se abren múltiples opciones para seguir reflexionando e ideando posibilidades que permitan construir otros mundos posibles y favorecer que niñas, niños, adolescentes y jóvenes tengan la oportunidad de expresarse a través de las artes, vivan su autonomía, desarrollen la crítica y el cuestionamiento, y descubran lo que son y son capaces de llegar a hacer. De ahí que, motivar la reflexión sobre los procesos que forman a sus docentes para que lleguen a ello, resulte fundamental y necesario.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- 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.
- Agra, M. (2003). La formación artística y sus lugares. *Educación Artística Revista de Investigación*, (1), 58-72.
- Agra, M. (2013). *Historias en torno al arte y a la educación artística. Notas para un posible diario*. Tropelias y Companhia.
- Ahmed, S. (2015). Vergüenza ante los demás. En Autora. *La política cultural de las emociones* (pp. 161-190). PUEG-UNAM.
- Alter, F., Hays, T. y 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>
- Ardèvol, E. (1998). Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 53 (2), 217-240.
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising Preservice Teacher Education Courses for Music Teachers: The Importance of Pedagogical Content Knowledge and Skills and Professional Knowledge and Skills. *Research Studies in Music Education*, (26), 37-50.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Grao.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño en el mundo para lograr sus objetivos*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. C/Arte.
- Blanco, V. y Cidrás, S. (2019). *Educar a través de arte*. Kalandraka.
- Castejón, M. (2023). Museología social, prácticas artísticas colaborativas y la metodología de aprendizaje servicio: puntos de encuentro y líneas de acción. *Tercio Creciente*, 24, 43-59. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.24.7499>
- Collins, A. (2016). Generalist pre-service teacher education, self-efficacy and arts education: An impossible expectation? *International Journal of Education & the Arts*, 17(26), 1-23. <http://www.ijea.org/v17n26/>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós
- Davies, D. (2010). Enhancing the role of the arts in primary pre-service teacher education. *Teacher and Teacher Education*, (26), 630-63. <https://www.academia.edu/1023131/>

- Enhancing_the_role_of_the_arts_in_primary_pre_service_teacher_education
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Dirección de Desarrollo Académico del 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*. CONACULTA-Cenart.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (2005). *Educación la visión artística*. Paidós Ibérica.
- Ferreiro, A. y Rivera, R. M. (2014). El potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. *Innovación Educativa*, 14 (66),15-40. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a3.pdf>
- Ferreiro, A. y Rivera, R. (2015). *La escuela de tiempo completo. Experiencias en la enseñanza de las artes en una telesecundaria*. INBA.
- Freire, P. (1998). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI.
- Galbraith, L. (1991). Methods Course: Implications for Teaching Primary Student-Teachers. *Journal of Art y Design Education*, 10(3), 329-342.
- Giráldez, A. (2007). Las artes en la escuela en Autora, *Competencia cultural y artística* (pp.45-55). Alianza Editorial.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Grauer, K. (1998). Beliefs of Preservice Teachers Toward Art Education. *Studies in Art Education*, 39(4), 350-370.
- Guber, R. (2011). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Lemon, N. y Garvis, S. (2013). What is the Role of the Arts in Primary School? An Investigation of Perceptions of Pre-service Teachers in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 1-10. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2147&context=ajte>
- Lummis, G., Morris, J. y 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.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson Educación.
- Márquez, B. y Rodríguez, E. (Coords.). (2021). *Etnografías desde el reflejo: Práctica-Aprendizaje*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Meneses. E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. Porrúa.
- Meneses. E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. Centro de Estudios Educativos-UIA.
- Mesías, J. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. 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*. Cenart-UPN.
- Munguía, R. (2021). Etnografía audiovisual: Apuntes técnicos y metodológicos para su producción. En B. Márquez y E. Rodríguez (Coords.). *Etnografías desde el reflejo: Práctica-Aprendizaje* (pp. 219-240). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ortega, D. (2009). *Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/65421>
- Palacios, L. (2005). *Arte: una asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*. UACM.
- Piovani, J y Muñiz, L. (Coords.). (2018). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. CLACSO-Biblos
- Rivera, R. (2014). *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/65250>
- Rivera, R. (2021). ¿Qué sí hay? Apreciación y confianza en un proceso de formación docente de la Línea de Educación Artística de la UPN-Cenart en México. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, (12), 107-125. <https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.20295>
- Rivera, R. (2022). *Entre las artes y la pedagogía. La posibilidad en un proceso interdisciplinario de formación docente en educación artística*. [Tesis de Doctorado, DIE-Cinvestav]. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/5121>
- Romo, M. (1998). Teorías implícitas y creatividad artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, (10), 11-19.
- 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.
- Russell-Bowie, D. (2012). Developing Preservice Primary Teachers' Confidence and Competence in Arts Education using Principles of Authentic Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 60-74.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*. SEP.
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte. Una historia cultural*. Paidós.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar. En J, Akoschky *et al*, *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp.13-91). Paidós.
- Velaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1),209-229. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.