

Educación artística interdisciplinaria. Una creación y experiencia del Centro Nacional de las Artes (CENART).

Norma C. Muñoz Sánchez

Presentación

El Centro Nacional de las Artes (Cenart) es una institución de la Secretaría de Cultura de México (SC) que tiene entre sus atribuciones la de participar en las políticas, programas y estrategias para el desarrollo de la educación artística en sus diferentes niveles y modalidades, colaborando así, en el cumplimiento de programas para el fomento de las actividades artísticas, la investigación y difusión de las artes nacionales e internacionales con un enfoque interdisciplinario. Fue creado en 1994 por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, antecedente de la actual Secretaría de Cultura, como un espacio que reuniera escuelas profesionales y centros de investigación artísticas de distintas disciplinas, con foros para la práctica y difusión de las artes, una biblioteca especializada, y un centro dedicado a la interrelación de las artes y las tecnologías.¹

Desde su creación, muy próximo a celebrar 30 años, el Cenart, ha dedicado gran parte de sus actividades a la exploración, reflexión, apoyo e investigación en el ámbito de la Educación Artística, desde un enfoque interdisciplinario, diseñando programas curriculares y no curriculares que impulsan proyectos de formación educativa, con diferentes objetivos, contextos y destinatarios.

Bajo estas premisas, la Dirección de Desarrollo Académico (DDA) ha creado distintos programas que se han instituido como la base metodológica de la propuesta interdisciplinaria. Entre estos, podemos nombrar el seminario *Tópicos problemáticos de la Cultura Contemporánea*, conformado por docentes del programa transdisciplinario, quienes, a partir de las reflexiones y temas de interés, diseñaban e implementaban la oferta del Diplomado en investigación, experimentación y producción artística, denominado *Tránsitos*. De este último, se derivan, entre otras propuestas, algunas emblemáticas como el *Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*

¹ Centro Nacional de las Artes (20 de octubre de 2023) <https://www.CENART.gob.mx/CENART-2/>.

y la misma *Línea de Educación Artística* a la que me referiré esencialmente en esta ponencia.

Las artes como proyecto educativo

Así lo refiere Andrea Giráldez en su contribución al libro de la Aportación del Centro Nacional de las Artes a la educación básica (Giráldez, 2014). En ella la autora resalta que la característica con la que nos encontramos en la educación artística es que en la enseñanza tradicional por disciplinas, parecería que no hay nada de malo en que los estudiantes reciban una hora semanal de música y otra de plástica:

“El problema es que esas horas suelen corresponder a asignaturas a las cuales los profesores, las familias ni la sociedad conceden valor”. Y para complicar más las cosas, los propios docentes de educación artística trabajan desde un enfoque poco relacionado con el arte. Pensemos, por ejemplo, en cuántas clases de plástica existen donde los niños copian o colorean, y de música donde el tiempo se dedica a tocar la flauta como actividad casi exclusiva y memorizar la biografía de algún músico” (Giráldez, 2014, p. 33).

En este sentido considera que uno de nuestros grandes objetivos de las artes como proyecto educativo debería ser que los estudiantes disfruten el arte. Sin embargo, Giráldez citando a Garnier (2009) reconoce que:

“La realidad es a veces descorazonadora y hasta un objetivo tan modesto topa con problemas como ocurre tantas veces en nuestras escuelas y colegios, donde se muestra un cuadro, se escucha una pieza musical o se hace leer una novela solamente para preguntar luego por algún párrafo, alguna fecha o cierto detalle técnico de la obra [...] sin dejar espacio siquiera para que un estudiante se permita olvidarlo todo y dejarse llevar por la pasión”. (Garnier, 2006)

Es en este orden de ideas cuando vale la pena recuperar la aseveración de Eisner “lo que las artes enseñan está tan influido por lo que se enseña como por la manera de enseñarlo” (2004, p. 97). Por lo que una visión diferente de la educación artística o de las artes como proyecto educativo, pasa por las maneras de imaginar y crear propuestas, así como de descubrir y explorar nuevos territorios, siendo en esta travesía condición indispensable, la de “la adopción de un enfoque interdisciplinar en el que haya espacio para la creación sin los límites característicos de las disciplinas”, promoviendo al mismo tiempo, “el

disfrute, la apreciación, la crítica, la imaginación sin límites, la expresión, la participación y la convivencia” (Giráldez, p. 34).

El enfoque interdisciplinario

¿Por qué el enfoque interdisciplinario en la educación artística? Partimos de la necesidad cada vez más imperante entre las disciplinas, de construir *formas de relación* para el abordaje de objetos de conocimiento complejos, mismos que han sido tradicionalmente fragmentados, simplificados y reducidos a campos de estudio cerrados. Por ello, la propuesta interdisciplinaria se dirige a la construcción de un espacio de conocimiento múltiple con posibilidades abiertas para nutrirse de otros saberes, propiciando relaciones recíprocas, recursivas, de colaboración, de solidaridad y de *afectación*, entre diferentes campos, elementos, objetos y agentes, entre otros.

De conformidad con la Guía Metodológica para los cursos interdisciplinarios del CENART (2007) el modelo del proyecto académico interdisciplinario surgió de la ineludible complejidad antes referida y de la teoría de sistemas, concibiendo al modelo como un sistema dinámico centrado en los procesos con variaciones en los resultados. Lo cual significa que, en las propuestas educativas que se elaboren esté presente una perspectiva abierta y en construcción, que considere fundamental el proceso de aprendizaje de los estudiantes y las posibilidades de obtener diversos resultados. Así, también desde esta perspectiva se propone trabajar con la noción de *flexibilización curricular*, lo que implica considerar como afirma Sandra Londoño:

“la transformación permanente de ritmos, de medios y de contextos de aprendizaje que sufren una suerte de “desordenamiento” de la linealidad habitual, se permiten apertura para introducir variabilidad y se prueban en la tolerancia a la incertidumbre” (Londoño, 2002).

Esto llevó necesariamente a modificar la visión lineal de una formación homogénea con perfiles definidos, tanto para los creadores como para los formadores, y en su lugar visualizar procesos formativos heterogéneos y singulares, delineando rutas posibles con resultados probables, estando siempre preparados para que se dieran diversos resultados, de acuerdo con las características propias de estudiantes, creadores y formadores. Por lo que, bajo la noción de flexibilidad curricular se intentó que el proceso educativo se centrara en las interacciones de los distintos tipos de relaciones posibles entre los sujetos

participantes y entre los conocimientos, los medios, las herramientas didácticas colocadas a su disposición.

Bajo esta lógica fue posible concebir propósitos educativos como los siguientes (CENART, 2007):

- La formación integral de los sujetos;
- La formación de sujetos flexibles que puedan acoplarse variablemente a su entorno;
- Una formación más humana que se centra en relaciones horizontales entre los participantes del proceso educativo;
- Lograr el acceso a nuevas realidades que le abran perspectivas a los sujetos;
- Descubrir distintas posibilidades de interacción y relación entre los campos de conocimiento y de hacer.

Al mismo tiempo se consideró que existen grados de flexibilidad importantes a tomar en cuenta para el desarrollo de las propuestas. Dichas gradaciones fueron planteadas de acuerdo con las relaciones, interacciones y/o integraciones planteadas, en principio, entre distintos campos de conocimiento: Algunas formas de interacción identificadas son las siguientes (CENART, 2007):

- Disciplinarietà compleja. Centrar los contenidos y el trabajo de una propuesta en una disciplina núcleo, lograr acercamientos más o menos “profundos” e ir ampliando los horizontes de la misma incorporando elementos ajenos, pero sin perder la “centralidad” del campo de conocimiento.
- Pluridisciplinarietà. Reunión de distintos campos de conocimiento alrededor de una problemática que los convoque o de un proyecto de creación o producción, en los que cada campo aporte los elementos propios de la disciplina.
- Interdisciplinarietà. Generar la interacción de distintos campos de conocimiento, el intercambio de lenguajes, de prácticas, de herramientas y de técnicas para configurar propuestas que trasciendan cada campo disciplinario.
- Transdisciplinarietà. Recurso a modelos de distintas disciplinas, teorías o elementos particulares de estas (conceptos, nociones, categorías) que llevan a la construcción de un campo de acción heterogéneo; implica un proceso continuo y que da cuenta de migraciones y entrecruces.

Lo que importa en esta propuesta formativa “son tanto los elementos que se ponen en juego (contenidos, herramientas, técnicas), como el tipo de relaciones que se establece

entre ellos y entre esos elementos y los participantes del proceso educativo” (CENART, 2007). Desde esta perspectiva “no hay un a priori, un ‘modelo ideal’, un ‘arquetipo’ o una ‘estructura’ previos. Lo que encontramos son configuraciones vinculares que se forman a partir de nuestra interacción, de nuestra forma de relacionarnos con el mundo y de producir sentido” (Najmanovich, 2005).

Es así que (CENART, 2007) las propuestas educativas que se produzcan bajo esta lógica requieren definir, explicitar los elementos fundamentales generales que se ponen en juego (contenidos, temas, ejes) y las posibilidades de relación que se pretende impulsar. De ahí en adelante, lo que se generará son redes de conocimiento como rutas posibles, como una figura de sistema en formación, transformación, constelación, co-formación o interacción.

Los componentes metodológicos del enfoque interdisciplinario en el Centro Nacional de las Artes

El modelo educativo del CENART se basa en ejes metodológicos que caracterizan y distinguen su propuesta interdisciplinaria respecto a las maneras de abordar la educación artística. Dichos ejes descansan desde hace varios años en una estructura metodológica que funciona como dispositivo² pedagógico, compuesto por cinco elementos fundamentales en conexión dinámica con los que se promueve la construcción de conocimientos a partir de experiencias compartidas (Figura 1).

Figura 1.

Elementos Metodológicos

² El dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones. Agamben (2007) “La manera en la que están dispuestas las piezas de una máquina o de un mecanismo y, por extensión, el mecanismo en sí mismo”, “actividad práctica que debería, poco a poco, atender a un problema o a una situación particular.”.



Comunidad de práctica

Uno de los elementos articuladores fundamentales, que hace funcionar el dispositivo y lo mantiene en permanente movimiento es la *Comunidad de práctica*. La cual se basa en una teoría social del aprendizaje que supone la reunión de un grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, que además permite la profundización de sus conocimientos y experiencias a través de una interacción continua, que en suma fortalece sus relaciones. La premisa principal de las comunidades de práctica es la conformación de grupos de personas vinculadas a partir de un compromiso mutuo, una iniciativa conjunta y un repertorio compartido de maneras de hacer las cosas.

Etienne Wenger dice que en una comunidad de práctica “cada uno actúa como si fuera un recurso para los demás, intercambiando información, tratando de comprender las situaciones, compartiendo nuevos trucos e ideas, haciéndose compañía y haciendo más llevadera la jornada (...)” (2001, pp. 70-71). De tal manera que se propician relaciones de manera participativa y horizontal, donde quienes integran la comunidad, incluyendo a los especialistas que guían las experiencias, reflexionan sobre su propia práctica. De lo que resulta una comunidad cohesionada y comprometida alrededor de una práctica que comparten y que evoluciona mediante la negociación continua de significados, que dan lugar al proceso colectivo de aprendizaje. De tal manera que todos los miembros adoptan un papel activo en la construcción compartida de conocimiento.

Desde nuestra iniciativa, aplicando un criterio incluyente, se busca que la comunidad de práctica se conforme por personas de diversos perfiles y niveles educativos con la intención de generar un diálogo amplio, buscando la equidad en todos los sentidos posibles. Por lo que los criterios de conformación de los grupos son heterogéneos, buscando entre otras, las siguientes posibilidades de diálogo.

- Diálogo de género. Que del 100% de los inscritos en cada universo grupal, se reparta de manera equitativa la presencia masculina y femenina.
- Diálogo intergeneracional. Considerar los diferentes rangos de edad para que pueda suscitarse el diálogo entre las distintas generaciones que trabajan en el sector educativo. De 20 a 25 años, de 36 a 50 años y de 51 años en adelante.
- Diálogo entre los distintos agentes educativos, para propiciar el diálogo que favorezca los desafíos con los que cada uno de los agentes se enfrenta en el cumplimiento de sus funciones y labores educativas. Maestros frente a grupo, Directores de escuelas, Supervisores, Asesores técnico-pedagógicos, Coordinadores de sector, artistas y gestores comunitarios, entre otros.
- Diálogo entre niveles educativos. Preescolar, Primaria, Secundaria y ahora también Bachillerato. Con esto se busca que la educación básica puede verse como un todo completo y no de manera fragmentaria, para que el diálogo entre los distintos niveles propicie la comprensión de que, los 3 niveles conforman una etapa completa de formación para los niños y los jóvenes.
- El diálogo con otros perfiles. Este último nivel supone considerar un mínimo porcentaje del universo grupal de maestros o agentes educativos de otros perfiles académicos, como pueden ser artistas dedicados a la educación, egresados de las escuelas normales, egresados de pedagogía, de psicología educativa, maestros frente a grupo y gestores comunitarios, entre otros. Con el objetivo de propiciar la movilización grupal, ya que son participantes que no están sujetos a una normatividad tan estricta y que, por lo mismo, sus aportaciones enriquecen la discusión, plantean otras perspectivas y renuevan con sus ideas y sus experiencias a aquellos otros maestros que por su trayectoria se han endurecido y no ven alternativas para propiciar la transformación de su práctica educativa.

Docencia compartida

En congruencia con la propuesta de grupos heterogéneos, las plantillas de docentes especialistas en la metodología que guían las experiencias se conforman por diversos

perfiles y formaciones. Por lo que este espacio académico formal se ha instituido en uno de los pocos espacios en el que conviven artistas, pedagogos y profesionales de diversas áreas interesados en los procesos educativos vinculados con las artes. Por mencionar algunos perfiles se encuentran artistas profesionales en danza, teatro, artes visuales, música, psicólogos, ingenieros, pedagogos, sociólogos, economistas e historiadores, entre otros.

En ese universo complejo de heterogeneidad, *el diálogo y la escucha* son las acciones que constantemente se revisan y permanentemente se están re-estableciendo, actualizando y renovando; ya que, se considera como la única posibilidad de construir juntos y de que el dispositivo se mantenga en movimiento. Por ello, en la congruencia de establecer el diálogo y la horizontalidad, proponemos la *docencia compartida*, como dispositivo pedagógico fundamental, ya que el docente es un agente clave en este tipo de procesos.

En este modelo educativo, el papel del docente se pone en crisis, ya que se vuelve un docente reflexivo e investigador de su propia práctica. De ahí que su trabajo dentro de la comunidad de práctica toma una relevancia fundamental porque no va a “derramar su sabiduría” frente a un grupo pasivo. Por el contrario, impulsa y coordina experiencias formativas a través de procesos de experimentación e investigación desde el campo de las artes, donde los participantes son protagonistas de su proceso en la construcción del conocimiento.

En busca de activar la horizontalidad, el diálogo y la docencia reflexiva congruente con el modelo interdisciplinario, se ensayaron diversas maneras de compartir y combinar la docencia: en cuartetos, triadas y duplas. Optando finalmente por la conformación de la *dupla docente*, entendida como la “figura pedagógica que promueve la construcción de procesos colectivos de aprendizaje, desde una posición horizontal que muestra la posibilidad de diálogo entre dos o más entidades distintas (incluso discrepantes), capaces de construir un planteamiento común ante el grupo, para ser abordado y problematizado por todos los integrantes” (CENART, 2012c, pág. 13). En donde se hace posible y necesario el diálogo entre ellos (en primera instancia), además del desplazamiento y la dilución de la autoridad docente.

Las duplas se conforman por dos docentes de distintas profesiones y formaciones, nunca dos de la misma área artística, con la intención de generar desplazamientos que lleven al diálogo. Además, tratamos en la medida de lo posible, que esta dupla docente no repita

en procesos formativos, por lo que vamos rotando a los docentes y vamos jugando con las combinaciones. De esta manera los docentes de la dupla se aventuran en un proceso creativo de la elaboración de secuencias didácticas que deriven en experiencias artísticas. Es importante aclarar que la dupla docente, no se trata de alternar y/o dividir el abordaje de las temáticas entre los dos docentes durante las sesiones. En realidad, se trata de una “coordinación docente que opera todo el tiempo de manera simultánea y dialogante con el grupo de participantes” (CENART, 2012c, pág. 13). Esto implica un desafío para quienes integran la dupla, ya que se hace ineludible “la necesidad de negociar los contenidos, de compartir la autoridad docente y lo más complejo, fabricar el dispositivo pedagógico conjunto que operará en cada circunstancia formativa” (CENART, 2012c, pág. 13).

De ahí que se reconoce como uno de los procesos de mayor complejidad debido a que requiere de una alta escucha y capacidad de negociación para convenir lo “común”, partiendo de varias diferencias, entre ellas: las trayectorias académicas, los lenguajes disciplinarios, las posturas y estilos docentes, por mencionar algunos. Por lo que entonces, los retos permanentes son los de construir un *territorio compartido* y diseñar un *dispositivo pedagógico negociado*. Por lo que se trata así, de *crear* una secuencia lo más orgánica y fluida posible, en la que sean evidentes las experiencias artísticas y los procesos creativos interdisciplinarios.

Nociones transversales

La manera de generar las experiencias referidas se basa en proponer conceptos detonadores. Esto es, por la articulación de *núcleos transversales*. Por ejemplo: *Cuerpo, Espacio y Tiempo*, son nociones que han funcionado muy bien por ser inherentes a la vida humana y también a las artes. No obstante, pueden utilizarse otras nociones.

La propuesta de nociones transversales viene del concepto *transversalidad* que propone un tipo de pensamiento u operación de “*cruces*”. Se propone que esas nociones articuladoras sean un *eje transversal*, como nociones convocantes de lo diverso, que permitan entrar en conversación e invitar a la indagación interdisciplinaria.

Dichas nociones funcionan como detonadores para la exploración, ya que permiten atravesar y vincular saberes de distintas naturalezas y disciplinas, con el fin de que el docente sea capaz de integrar campos diversos de conocimiento y procesos de formación, propiciando experiencias educativas a través de las artes. Cabe aclarar que las nociones

transversales no son temas, sino detonadores, puentes de traslado, puntos de unión, para hacer cruces, que a su vez provocan y facilitan el diálogo reflexivo entre campos de saberes aparentemente distantes y distintos.

Interdisciplina

Cuando se habla de interdisciplina hay una tentación de reunir muchas disciplinas, pero en realidad la interdisciplina alude a las distintas formas de compartir, combinar, enlazar e hibridar conocimientos, metodologías, objetos de estudio y visiones teóricas de diferentes disciplinas, lo que enriquece los procesos (CENART, 2007). Se trata de procesos de interacción en *continuum*. Contrario a la categorización organizacional dividida y especializada de disciplinas en compartimentos impermeables.

Se trata de penetrar las fronteras disciplinares que nos inducen a una lógica de razonamiento sobre cómo se produce el conocimiento, borrando/difuminando/desdibujando/diluyendo/rompiendo/eliminando/traspassando las fronteras disciplinares, lo que exige al mismo la apertura a otras disciplinas. La interdisciplina supone una fertilización cruzada que origina otra cosa, resultado del diálogo entre lenguajes o técnicas o metodologías de las disciplinas. Entonces, interdisciplina implica una visión que alude a formas de operar para llegar a una práctica interdisciplinaria. Esto significa que, la interdisciplina se va construyendo en el hacer y en la interacción. Desde nuestra propuesta, la interdisciplina no es un tema, es una estrategia.

Pero además, para la perspectiva de la interdisciplina, resulta fundamental resaltar que (CENART, 2007), la manera de acercarnos a propuestas como esta, requiere una actitud, una disposición, un enfoque centrado en la transdisciplina desde donde se asuma una función de puenteo, de entrelazamiento de la transversalidad de los saberes y de los fenómenos. Porque la transdisciplina en este sentido operativo es (CENART, 2007) una práctica de lectura y de re-escritura de realidades diversas; asimismo, es una práctica colectiva de análisis y construcción de un objeto desde diversas disciplinas y en diálogo entre ellas. Lo que implica una redefinición compleja que debe hacerse fuera de las disciplinas, en lo que De Toro (2003) identifica como un “tercer espacio nómada” que se concretiza cada vez, según lo demande el propio objeto, el lugar y la intención inicial, siempre abierta a diversos resultados.

En este orden de ideas es indispensable retomar que en cuanto a la actitud de los formadores “los docentes tendrán que asumir una postura distinta a la del poseedor del saber, para convertirse en un mediador, posibilitador de sentido en los estudiantes” (CENART, 2007). Mientras que al mismo tiempo las instituciones deberán transformarse por igual, debido a que:

“una propuesta como esta no puede ser posible sin un cambio en la forma en que las instituciones se organizan y enfrentan el reto de educar, así como un cambio en la postura, lugar y perspectiva de los docentes. La institución que se requiere para que una propuesta como esta se desarrolle debe contener espacios con una organización flexible/permeable que permita, por una parte, conservar intereses legítimos de campos de conocimiento específicos y, por otra, dar lugar a nuevas ideas y formaciones” (CENART, 2007).

Modalidades didácticas

Estimula las diferencias que representa una experiencia educativa por *experimentación*, por *reflexión e investigación* y por *fabricación o diseño*. Éstas son, a saber:

- Laboratorios de experiencias
- Seminarios-Taller;
- Clínicas;

Laboratorios de experiencias

La modalidad didáctica de laboratorio pretende propiciar el encuentro de experiencias vivenciales, la generación de procesos creativos, la estimulación del goce estético, la curiosidad y la experimentación lúdica.

De este modo, se privilegian experiencias significativas, antes que brindar información teórica, para potenciar la vinculación de lo experimentado con la vida personal y cotidiana, de tal manera que la experiencia coadyuve en la revaloración del espacio educativo, ya que en éste, inherentemente, permean y conviven las diversas historias personales de los individuos que ahí conviven.

Seminarios-Taller

La naturaleza de dicha modalidad didáctica atiende a la generación de reflexiones de carácter teórico-metodológico que ayuden a fortalecer la labor del docente como

investigador de su propia práctica. En ese sentido, la combinatoria de seminario-taller busca reforzar el vínculo entre la teoría y la práctica. Es decir, con esta modalidad se busca que se promueva la reflexión crítica y analítica de las experiencias vividas en los laboratorios con la intención de descubrir las posibilidades que le ofrece el modelo interdisciplinario para el abordaje y aplicación en la educación artística.

Clínicas

La modalidad didáctica de Clínicas promueve la creación de proyectos educativos, situaciones de aprendizaje y/o propuestas didácticas que favorezcan el abordaje de la educación artística, a partir de estudios de caso. Con ello, se busca el desarrollo de una visión crítica en el participante, para el análisis de experiencias diversas de formación e intervención.

La instrumentación de la educación artística interdisciplinaria en el CENART:

A continuación, se presentan de manera sintética algunos casos de los programas que se han instituido como la base metodológica de la propuesta interdisciplinaria.

Oferta Inter y Transdisciplinaria³

El Diplomado Transdisciplinario en Investigación, Experimentación y Producción Artística: *Tránsitos*, se lanzó en 2008 derivado de una amplia investigación realizada en el CENART desde su inauguración (Andión (coord.), 2014). La Dirección de Desarrollo Académico se encargó de elaborar la propuesta del proyecto interdisciplinario encaminada a cubrir una de las misiones de esta institución, que era reorganizar y modernizar la educación e investigación artística en México, procurar la vinculación entre artistas, estudiantes, investigadores y público con un abordaje interdisciplinario.

Tránsitos está dirigido a artistas, creadores, profesionales de las artes y otros campos disciplinarios, estudiantes en el último semestre de licenciatura, así como egresados y profesionales de las artes y otros campos disciplinarios, que buscan espacios de creación, investigación y experimentación con lo disciplinar y con los cruces e hibridaciones inter y transdisciplinarias en el arte, las ciencias y la tecnología. Se requiere cursar 3 nodos para

³ Tomado de <https://www.cenart.gob.mx/calendario-de-eventos/diplomado-transdisciplinario-en-investigacion-experimentacion-y-produccion-artistica-transitos/?occurrence=2023-10-22>, 22 de octubre 2023.

cubrir la totalidad del Diplomado, éstos pueden ser simultáneos, consecutivos o de manera discontinua. No son cursos seriados y las temáticas cambian en cada emisión.

El Diplomado Tránsitos estuvo sustentado por un seminario de discusión y estudio titulado “Seminario Tópicos Problemáticos de la Cultura Moderna”. En el marco de dicho espacio, a continuación, se presenta de manera sintética el análisis realizado por Rocío Guzmán (2014), cuya intención fue la de abordar la pedagogía y metodología empleada en los nodos del Diplomado en términos de la noción de *dispositivo* de Michel Foucault, pretendiendo comparar dos nodos previamente impartidos: “Los fractales y la poética de la creación” y “Teoría de *blends* para la reflexión y la creación artística transdisciplinar”.

Dispositivos pedagógicos

En su propuesta Rocío Guzmán tomó en cuenta consideraciones de Agamben respecto a la noción de dispositivo en Foucault, resumidas por Luis Diego Fernández (2009) en tres puntos:

1. El dispositivo es considerado como un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no lingüístico: discursos instituciones edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc.
2. El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.
3. El dispositivo es algo general, es una red porque incluye en sí la episteme que para Foucault es aquello por lo que en determinada sociedad permite saber lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico. (Fernández, 2009).

Con base en estos tres puntos, Guzmán expone la comparación entre la pedagogía y metodología utilizada en los nodos arriba mencionados, a través de las maneras en las que los dispositivos empleados fueron conformados y puestos en operación.

Primero Respecto a la heterogeneidad de elementos que entran en juego en los dispositivos, Guzmán describe cada uno de los elementos heterogéneos y la manera en la que éstos entran en juego en la conformación del dispositivo, a saber. 1) En cuanto a los participantes la característica principal es la diversidad de perfiles regularmente advertido entre los concurrentes al Diplomado. Esto imprime singularidad al trabajo interdisciplinario porque de entrada se cuenta con experiencias y visiones distintas en el colectivo. 2) En lo tocante al espacio, las instalaciones fueron adecuadas en cuanto a las

áreas para llevar a cabo trabajo físico. Esto es importante porque determina el tipo de experimentación para moverse y correr, por ejemplo, si fuese necesario. 3) La herramienta conceptual funciona como un elemento transversal que facilita romper el orden jerárquico y disciplinar, poniendo a los participantes en “igualdad” de circunstancias. En uno de los nodos fue utilizada la teoría de los fractales y el caos (Mandelbrot, 2003) y en el segundo fue utilizada la teoría de la fusión conceptual (*conceptual blending*) (Fauconier y Turner, 2002). 4) La experimentación es uno más de los elementos que tiene por principio poner en juego la herramienta conceptual como detornador de experiencias y como punto neutral de encuentro para ir rompiendo las barreras del *habitus* disciplinar (Bourdieu, 2008). 5) el análisis es el siguiente elemento que permite afianzar el conocimiento de la herramienta conceptual, llevándose a cabo en dos sentidos: analizando piezas, obras artísticas realizadas con la herramienta conceptual; se experimenta cada sesión con la misma herramienta, las obras revisadas y las propuestas que haga el grupo de participantes. 6) La pieza final, cuyo resultado implica el esfuerzo de procesamiento de lo aprendido y la experimentación para expresarse colectivamente.

Dada la función estratégica concreta de estos dispositivos pedagógicos, consistente en generar los ambientes de aprendizaje propicios para las experiencias interdisciplinarias, Guzmán expone ahora través de cinco fases la dinámica en la que se activa la Red de todos los elementos mostrados:

Fase I. El contacto con la herramienta conceptual pasa por la creación de un ambiente de confianza entre los participantes, al mismo tiempo que la incorporación del conocimiento teórico por medio de lecturas, exposiciones teóricas y charlas con invitados especiales. Fase II. Experimentación con la herramienta conceptual, mediante la activación física de ejercicios corporales, la reflexión de lo realizado, así como de analogías y metáforas con el contenido conceptual. Fase III. Análisis de piezas artísticas bajo la mirada de la herramienta conceptual. Fase IV. Planeación de la pieza final, en la que entran en juego los intereses personales y el diálogo colectivo. Fase V. Concreción de la pieza artística final, con la consigna de utilizar el contenido conceptual en una pieza que cumpla la función de convertirse en un detonar del desplazamiento disciplinar, al mismo tiempo en que funge como receptáculo de lo aprendido.

A manera de conclusión la autora considera que:

“lo más significativo se observa en la pieza final, en el sentido de que a veces es un proceso de creación, planeación, investigación, producción y producto

final que se va realizando mediante interacciones interdisciplinarias, pero el corolario puede ser una pieza cuyo formato parece muy disciplinar. En otras ocasiones el proceso puede ser muy disciplinar con muchas resistencias a salir de la formación personal, pero el resultado se concreta en una pieza colectiva claramente transdisciplinar” (Guzmán, 2014, p. 202).

Diplomado Interdisciplinario de Enseñanza de las Artes en la Educación Básica⁴

A finales del año de 2010 la Presidencia del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) solicitó al CENART el diseño de un proyecto educativo que atendiera las necesidades de formación continua de los maestros en servicio, encargados de la atención de la infancia y la adolescencia. La naturaleza diversa del grupo de trabajo dio como fruto una metodología interdisciplinar y un proceso formativo organizado en tres módulos que consideran como ejes transversales las nociones de cuerpo, espacio y tiempo, respectivamente. Cada módulo se integra por tres líneas didácticas: un *laboratorio de prácticas artísticas* en el que se privilegia la exploración vivencial de los contenidos propuestos en un *seminario-taller*, cuya acción principal es detonar reflexiones sobre las nociones transversales, la interdisciplina y la educación artística; y por último las *clínicas*, en las que se revisan estudios de caso de proyectos concretos de educación artística, que sirven como ejemplos para diseñar situaciones de aprendizaje, secuencias didácticas o proyectos interdisciplinarios que los docentes participantes (alumnos del Diplomado) aplican en los contextos particulares en donde laboran.

Otra manera de ver las artes

El siguiente es el testimonio de una experiencia del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica⁵, en el que se propuso una estrategia didáctica a través del arte contemporáneo para ser aplicada en un Laboratorio del Diplomado. En esta ocasión se trató de un proyecto denominado “Espacios atrapados en el cuerpo”, diseñado con la intención de mostrar una metodología para generar proyectos interdisciplinarios donde se explorara el espacio como eje temático, tomando como referencia la obra de la artista iraní Shirin Neshat.

El trabajo consistió en lo siguiente. El único preámbulo para iniciar el proyecto fue que se exploraría el espacio. A manera de provocación se proyectó un video que presentó

⁴ Colectivo Docente (2014).

⁵ Tomado de Muñoz, N. (2014).

imágenes de la obra de Shirin Neshat. Al terminar, sin hacer comentarios al respecto, se les pidió que hicieran memoria y eligieran tres espacios o lugares de su historia personal que les fueran significativos. Ya elegidos, tuvieron que buscar imágenes u objetos que simbolizaran o representaran esos lugares. Luego tuvieron que recordar aquello que los hace significativos, así como reconocer/evocar aromas, ambientes, colores, personas, situaciones. Con esa información ubicaron en qué parte del cuerpo estaban guardados esos espacios. Tuvieron que colocar el objeto en la parte del cuerpo elegida, o escribir las palabras o frases que estos espacios evocaron.

Con todo el material que tenían escribieron un breve cuento basado en los espacios elegidos, en lo que contienen, en los objetos que simbolizan y en los lugares del cuerpo en donde se encuentran guardados. El cuento lo compartieron al concluir, leyéndolo en voz alta.

Para finalizar se hizo una reflexión a partir de algunas preguntas guía: ¿Qué es el espacio? ¿Cuántos tipos de espacio descubrimos? ¿Cómo vivimos el proyecto? ¿Me ayudó el proyecto en algo? ¿Qué me aportó la obra de Shirin Neshat en mi trabajo y reflexión? ¿Qué me hizo sentir y pensar?

Al terminar el proyecto los participantes docentes habían hecho un recuento de su vida a partir de los lugares significativos, y sobre esa base lograron escribir un cuento. Fue evidente para ellos que las experiencias vividas que marcan su memoria son aquellas que se viven con mayor intensidad. Reconocieron que no solo hay espacios físicos, visibles y tangibles, sino que también hay espacios emocionales, de memoria e íntimos.

El plus del proyecto fue que por iniciativa propia, al reflexionar sobre el desarrollo del proyecto, mostraron interés por la artista y su contexto; interpretaron las imágenes construyendo comparaciones, similitudes y metáforas a partir de lo que acababan de apreciar y experimentar; tomaron conciencia de lo que piensan y sienten; reflexionaron sobre su condición a partir de la obra y la artista, y se interesaron por la cultura musulmana. Desde los lenguajes artísticos se interesaron por el arte fotográfico.

Y desde lo que implica el trabajo escolar les fue evidente el trabajo interdisciplinar a partir de las artes que pasaron por diversos campos de conocimiento. Entre los que reconocieron se encuentran: fotografía, caligrafía, español, historia, cultura iraní, derechos humanos, geografía y literatura.

Además, el proyecto “Espacios atrapados en el cuerpo” permitió la convergencia de los ejes transversales *cuerpo-espacio-tiempo*:

- El cuerpo como el receptáculo y lienzo donde se plasman, se impregnan, se guardan las memorias y las vivencias significativas de la vida.
- El espacio como el lugar y el ambiente en el que acontece lo significativo.
- Y el tiempo como la narración de la vida y de los momentos entrañables que ocurren en un espacio y se viven con todo el cuerpo.

Sin duda, este camino por las artes para construir conocimiento de manera integral es un estímulo para la imaginación, un oasis para la expresión y el espacio idóneo para reconocer, explorar y gestionar las emociones.

El caso, testimonia el cambio de perspectiva experimentado por las y los participantes docentes en relación con las artes en el ámbito educativo y de la manera en las que algunas estrategias didácticas, por ejemplo, con el uso del arte contemporáneo, han ampliado las perspectivas del uso de las artes en su quehacer docente, así como de la manera en la que las artes como proyecto educativo articulan espacios complejos de conocimiento múltiple con posibilidades abiertas.

Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo.

En 2002, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el CENART asumieron el compromiso de contribuir en la formación de cuadros de profesionales especializados en la comprensión del campo artístico y en el fortalecimiento del campo de la educación artística, constituyéndose así la *Línea de Educación Artística (LEA) de la Maestría en Desarrollo Educativo*, cuyo principal propósito ha sido la formación de profesores de educación artística para la escuela básica y los artistas que estuvieran vinculados con la educación en dicho nivel, aunque también se ha atendido a otros niveles educativos, incluida la educación superior y los espacios no formales.

La LEA de la Maestría en Desarrollo Educativo es impartida a través de cinco seminarios, a saber: Un seminario de Introducción al campo, consistente en la inmersión a los lenguajes artísticos desde la perspectiva de la educación y la interdisciplina. Tres Seminarios Especializados que desarrollan el enfoque interdisciplinario. El Seminario de Temas Selectos 1. Estética y un quinto seminario, con Temas Selectos sobre Interdisciplina, planteando también a los participantes el ejercicio de diseñar y producir una propuesta interdisciplinaria, ya fuera educativa o de producción artística, en la que

puedan reflexionar en la práctica sobre los contenidos teóricos.

Interdisciplina para profesionales de la educación artística

Es en el marco de este quinto seminario del que se toma la experiencia elegida para mostrar de manera sintética algunos detalles y reflexiones de Francisco González (artista visual) y David Ortega Camarillo (artista escénico), docentes del CENART para la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo, tomadas de su reporte de investigación titulado “Interdisciplina para profesionales de la educación artística” (González y Ortega, 2021).

La experiencia se llevó a cabo como parte del Seminario de Interdisciplina y educación artística, impartido en la modalidad didáctica de Seminario-Taller. La propuesta de los docentes tuvo la clara intención de desarrollar aprendizaje colaborativo y participativo, para lo cual recurrieron a la revisión y análisis de casos de distintos proyectos, tanto artísticos como educativos. Los docentes propusieron los contenidos del seminario y la ruta de abordaje, de tal manera que iban construyendo un tejido a manera de andamiaje a partir del cuál, los maestrantes lograran articular, no sólo conceptos, sino también rutas metodológicas en las que pudieran poner en juego sus propios saberes; lo que les fue dotando de seguridad, independencia y originalidad en sus propuestas.

Desde el inicio de la experiencia fue establecida la estrategia de la docencia compartida mediante el diseño de los contenidos y las actividades, así como en la implementación del Seminario-Taller. De tal manera que fueron establecidos acuerdos sobre las intervenciones pedagógicas, determinando así, cuándo trabajarían de manera conjunta y cuándo de manera alternada. En este mismo sentido, para la construcción de la Comunidad de práctica se buscó que al interior del grupo de maestrantes se formaran pequeños núcleos para el diseño de proyectos interdisciplinarios, de tal manera que se transitara del aprendizaje individual al colectivo y colaborativo, a sabiendas de que se trataba de un proceso que se consolidaría a lo largo del tiempo y de la interacción constante.

Los docentes se decidieron por diversos recursos para poner en juego los distintos elementos que, en el mejor de los casos, deberían operar simultáneamente. Uno de ellos fue el diálogo entre la dupla docente para impulsar en todo momento el proceso interdisciplinario. En este sentido expresan que durante las diferentes experiencias fue notorio que tal intercambio permitió profundizar en ideas que se daban por sentadas,

facilitando la construcción conjunta de nuevos significados. En cuanto a la escucha se logró en diversas ocasiones lo que Bohm llama la *suspensión de la creencia*, que consiste en lo que González y Ortega (2021, pág. 8) explican como: “detener de manera consciente la reacción defensiva de una idea ante la postura del otro”, capacidad y actitud necesarias para los ejercicios interdisciplinarios.

Aludiendo a las nociones transversales, la manera de poner en práctica la interdisciplinariedad consistió en usar conceptos como posibilidad para el encuentro de métodos y objetos, mediante la metáfora del viaje que propone la autora Mieke Bal (2009) en su texto *Conceptos viajeros en las humanidades*, donde propone una guía que facilitó la interacción e intercambio de conocimientos entre las disciplinas. Paralelamente, para enfocarse en las problemáticas de la interdisciplina y la educación, el referente fue Jurjo Torres quien propone que la organización del currículum “puede planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc.” (Torres, 2006, p. 29).

Durante en el trayecto de los contenidos del seminario se distinguieron cuatro momentos. El primero consistió en la construcción de referentes y andamiajes en torno al ejercicio de análisis y reflexión sobre los procesos de diálogo y la complejidad para llegar a la experiencia interdisciplinaria. El segundo fue el desarrollo de una actividad práctica en la que se puso en acción algún problema planteado en la teoría. El tercero fue la revisión de un caso interdisciplinario en las artes, las ciencias o la educación, para identificar y analizar algunos de sus elementos. En el cuarto se trabajó en pequeños equipos en el diseño de un proyecto interdisciplinario, buscando que los participantes retomaran los elementos revisados en la teoría, en la práctica y en el estudio de caso.

A manera de reflexión final González y Ortega afirman con base en su experiencia que, la interdisciplina no ocurre *per se* o solo por el hecho de nombrarla, sino que existe en la práctica y citan: (Torres, 2006, pág. 67) “La interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad”.

Conclusiones/Aprendizajes/Retos.

Las distintas exploraciones que han llevado a la construcción de un modelo metodológico característico del Centro Nacional de las Artes, no sólo ha derivado en edificar dispositivos pedagógicos interdisciplinarios para la enseñanza de las artes, también nos ha llevado a proponer el programa Formación de Formadores para la Enseñanza de las Artes, bajo el propósito de contribuir en la formación de profesionales de las artes de acuerdo con los nuevos retos de la creación artística, así como el de ofrecer programas de fortalecimiento docente y perfeccionamiento a artistas, maestros, investigadores y a la población interesada en el arte y la cultura.

Se trata de una estrategia derivada de la experiencia en los distintos programas antes mencionados, en la que se rescatan los elementos esenciales que permiten la interdisciplina y se suman algunos otros que están en revisión y reflexión práctica. A saber, las distintas modalidades didácticas, la dupla docente, la comunidad de práctica y se suman dos elementos más a nuestra investigación metodológica: el acompañante y la formación en la práctica.

Hemos puesto en práctica distintas versiones con diversos grupos docentes de artes y artistas/docentes de diversos estados de la República con la intención de ir probando y depurando la propuesta. Cabe mencionar que uno de los retos más importantes es el “pasar” la metodología a los agentes educativos con la intención de que ellos, a partir de sus contextos logren hacer sus propias propuestas. Gracias a esta iniciativa ya hemos trabajado formando cuadros docentes de Michocán, Veracruz, Hidalgo, Oaxaca, Querétaro y Guanajuato.

La figura de Acompañantes se creó a partir de la función que debían cubrir los docentes especialistas del Cenart, tomando un papel preponderante en la propuesta metodológica. Cabe mencionar que la estrategia completa Formación de Formadores nos ha llevado a continuar con la investigación pedagógica interdisciplinaria, donde la docencia compartida y la formación docente son de importancia decisiva en nuestros procesos.

La formación consiste en plantear, proponer y explorar sobre las distintas maneras de *acompañar* y la implicación en los procesos. Se utilizan textos guía, algunas preguntas detonadoras y actividades exploratorias. Los docente especialistas, trabajando en duplas



VIII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales
Desigualdades, territorios y fronteras:
Desafíos metodológicos para su abordaje en América Latina

y triadas, han ido proponiendo distintas modalidades de “acompañamiento”, que va más allá de una asesoría, se trata de ir con alguien, de acompasar los pasos.

Sin duda, es una campo que seguimos construyendo del que pronto tendremos una publicación que nos permitirá mostrar de manera amplia los hallazgos y los horizontes para la enseñanza de las artes, la investigación y producción artísticas en el Cenart.

Bibliografía

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* París, Éditions Payot & Rivages, Traducción de Roberto J. Fuentes Rionda.

Ander-Egg (1999). *Interdiscipliniedad en educación*, Tercera edición, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Andión, G. E. (Coord.) (2014). *Dispositivos en Tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación*, México, CENART.

Bal, M. (2009). *Concepto. Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*, (pp. 35-81) Murcia, Ad Litteram.

Barragán, C. (2010). *Proceso histórico CENART*, documento interno de trabajo, Centro Nacional de las Artes.

Bohm, D. (2004). Sobre el dialogo. *Sobre el diálogo*. (pp. 29-82). Barcelona, Kairos.

Bourdieu, P. (2008). *Cuestiones de Sociología*. Madrid, Akal.

Cerdá, M. (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*, México, Centro Nacional de las Artes, Universidad Pedagógica Nacional.

Centro Nacional de las Artes (CENART) (2007). *Fundamentación Teórica. La noción de inter y trans disciplina en el proyecto académico del CENART, 2007*, México, Centro Nacional de las Artes.

(2014a). *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*, México, CENART.

(2012a). *Documento Maestro. Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica*, México, CENART.

(2012b). *Reflexiones sobre la línea de educación artística. Maestría en Desarrollo Educativo: una experiencia interinstitucional*, México, CENART.

(2012c). *Fundamentación Tránsitos*, documento interno de trabajo, México, CENART.

(2007). Guía Metodológica para los cursos interdisciplinarios. Dirección de Desarrollo Académico. Documento interno de trabajo.

Colectivo Docente, (2014). “Acerca de la historia del proyecto y sus cualidades para la formación docente” en CENART (2014a), México, CENART.

De Toro, A. (2003). *Hacia una teoría de la cultura de la “hibridez” como sistema científico transrelacional, “transversal” y “transmedial”*. Ibero-Amerikanisches-Forschungsseminar. Universität Leipzig.

Esiner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, Paidós.

Fauconnier, G. y Turner, M. (2002). *The way we think*. New York, Basic Books.

Fernández, L.D. (2009). *Dispositivo, lectura de Agamben* [Mensaje de un blog] Recuperado de <http://ldflounge.blogspot.mx/2009/04/dispositivo-la-lectura-de-agamben.html>.

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Universidad de Valencia.

Garnier, L. (2009). *¿Para qué educar sin arte?* Recuperado de: <http://leonardogarnier.com/articles/mep-subversivo/para-qu-educaci-n-sin-arte-682>.

Giráldez, A. (2014). “Artes para educar. Desafíos y perspectivas de la educación artística en Iberoamérica”, en CENART (2014a), pp. 29-39, México, CENART.

González, F. y Ortega, C. D. (2021). “Interdisciplina para profesionales de la educación artística”, reporte elaborado para la Línea de Educación Artística en la Maestría de Desarrollo Educativo.

Guzmán, R. (2014). “Nodos y nudos: dispositivos pedagógicos para la creación de espacios de discusión, experimentación y producción artística inter/transdisciplinaria”, en Andiñ, G. E. (Coord.) (2014) *Dispositivos en Tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación*, pp. 173-203, México, CENART.

Londoño, S. (2002). “Educación superior y complejidad: apuntes sobre el principio de flexibilización curricular” en *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Corporación para el desarrollo complexus, UNESCO, ICFES. Colombia.

Mandelbrot, B. (2003). *La geometría fractal de la naturaleza*. Barcelona, Tusquets.

Morin, E. (2006). *Educación en la era planetaria*, Gedisa, Barcelona.

Muñoz, N. (2014). “Otra manera de ver las artes”, en CENART (2014) *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*, pp. 299-319, México, CENART.

Najmanovich, D. (2005). “Estética del pensamiento complejo” en *Revista Andamios*, año 1, número 2, junio, pp. 19-42.

Torres, J. (2006). “Las razones del curriculum integrado” en *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*, Madrid, Morata.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós.

Sitio Web

Centro Nacional de las Artes. (23 de julio de 2023)

<https://www.CENART.gob.mx/CENART-2/>

Figuras

Figura 1. Elementos Metodológicos