

INTERACCIONES EN UN PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Rosa María Guadalupe Rivera García

rmariarivera1911@gmail.com

UPN-CENART

Resumen

En esta ponencia presento algunos avances de la investigación que realicé en el doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas. El objeto de estudio de mi indagación son las interacciones que tienen lugar en un proceso de formación interdisciplinario en educación artística impartido por un grupo de cuatro artistas-docentes que imparten en dupla un Seminario Especializado de la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN-CENART. A partir de un trabajo etnográfico en el que llevé a cabo observaciones a quince sesiones del seminario, intento caracterizar y comprender las interacciones entre los artistas-docentes y los maestrantes. Desde una perspectiva interaccionista y con el análisis conversacional como herramienta, pretendo dar cuenta de la manera en que se genera un ambiente de confianza para que los maestrantes -en su mayoría docentes de educación básica sin formación artística- exploren, experimenten y creen a través de las artes.

Abstract

In this paper I present some advances of my research in the PhD in Sciences in the specialty of Educational Research. The focus of my study are the interactions of a group of four artists-teachers in a process of interdisciplinary training in art education at a specialized seminar of the line of art education of the Master's degree in Educational Development of the UPN-CENART. Through an ethnographic work based in observations to fifteen sessions of the seminar, I try to characterize and understand the interactions between the artists-teachers and the students. From an interactionist perspective and with conversational analysis as a tool, I intend to show the way in which an atmosphere of trust brings on that the students -in their majority basic education teachers without artistic training- explore, experience and create through the arts.

Palabras clave: artistas-docentes, educación artística, interacciones, confianza.

Introducción

Para comenzar considero pertinente decir que, como varios autores señalan (Gimeno, 2002; Giráldez, 2007; Morton, 1997; Palacios, 2005; Terigi, 1998), las artes han sido un campo relegado en la educación básica. En el ámbito de la formación docente, la situación es similar; si bien, en el caso de México, las asignaturas artísticas son consideradas en el currículo de las instituciones dedicadas a formar maestros desde mediados del siglo XIX (Meneses, 1983), hasta la fecha, no han sido consideradas un aspecto fundamental en la preparación de los docentes.

Como contrapunto a esta situación, destacan las investigaciones que justifican la importancia de las artes en la formación integral de los sujetos pues desarrollan habilidades cognitivas que favorecen procesos de síntesis, análisis y abstracción (Arnheim, 1998, 2008; Gardner, 1994; Efland, 2004; Eisner, 1995, 2004); habilidades sociales que fortalecen la convivencia, el diálogo y el respeto (Bamford, 2009; Chalmers 2003; Efland, Freedman & Stuhr, 2003; Jiménez, Aguirre & Pimentel, s/f); y habilidades expresivas que posibilitan el

reconocimiento de emociones, la apertura de canales de percepción y el desarrollo de la imaginación (Lowenfeld, 1957, 1980; Greene, 2004, 2005).

Estos planteamientos resuenan en las recomendaciones de la UNESCO, orientadas a impulsar la investigación y desarrollo de la educación artística, a través de distintas líneas de acción entre las que destaca la necesidad de formar a docentes en este campo mediante mecanismos sostenibles que integren los “principios y las prácticas del arte en la formación previa de los docentes y la capacitación profesional de los maestros en ejercicio” (UNESCO, 2010, p.6). Este aspecto es retomado en las políticas educativas nacionales (SEP, 2013)¹ y aunque ello no se refleje de manera evidente en la multiplicación de programas de formación docente en este campo, se torna necesario indagar sobre lo que acontece en estos procesos con la finalidad de comprenderlos y conocer los aspectos que juegan en su implementación.

Por lo anterior, el objetivo de mi investigación es caracterizar y comprender un proceso de formación docente en educación artística implementado por un grupo de cuatro artistas-docentes que imparten en dupla² un Seminario Especializado de la línea de educación artística de la maestría en desarrollo educativo de la UPN en convenio con el Centro Nacional de las Artes. Cada artista-docente es especialista en una disciplina artística: artes visuales, danza, música y teatro

Cabe señalar que, debido a la escasez en México de programas de formación docente en educación artística, los antecedentes investigativos de esta temática se centran en el análisis del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) implementado en la década de los 80 (Luna y Yuren, 2005; Meraz, Estrella & Sarmiento, 1988; Ornelas, 1996), en algunos trabajos que analizan procesos de acompañamiento para la enseñanza de las artes (Ferreiro y Rivera, 2015; Nájera, 2012; Rivera, 2014) y en el trabajo de Anguiano (2017) quien para el diseño de secuencias transversales de indagación artística interdisciplinaria para telesecundaria, hace una descripción de la metodología para la enseñanza de las artes diseñada e implementada por el equipo de artistas-docentes foco de mi interés.

Perspectiva teórico-metodológica

La motivación principal que me llevó a realizar esta investigación se vincula con la hipótesis de que en las interacciones que tienen lugar en el seminario especializado, subyacen vínculos de confianza que invitan a los maestrantes a explorar con las artes. En particular me interesaba saber qué hacía este grupo de artistas-docentes

¹ La investigación que se presenta comenzó en enero de 2018, de ahí la referencia al plan sectorial de educación del sexenio anterior.

² Figura pedagógica que surge de la propuesta de formación interdisciplinaria del CENART, que promueve la construcción de procesos colectivos de enseñanza a través del diálogo entre dos o más disciplinas con la intención de construir un planteamiento común que pueda ser problematizado por todos los integrantes del grupo (CENART, 2012)

para animar a -en su mayoría- docentes no especialistas en artes, a bailar, dibujar, pintar, generar composiciones sonoras y representar teatralmente.

El planteamiento filosófico y pedagógico de Cornu (2004) acerca de que lo educativo se centra o debiera centrarse en habilitar la oportunidad del educando, me brindó elementos para definir la confianza en el aula como una sensación de comodidad por parte del estudiante y una percepción de sentirse capaz para llevar a cabo algo en particular, en el caso del seminario especializado, explorar con las artes o realizar una composición artística interdisciplinaria. Esta concepción filosófica y pedagógica, se evidencia en la metodología diseñada e implementada por este grupo de artistas-docentes en el seminario,³ quienes a través de secuencias didácticas articuladas a partir de distintos procesos -preparación, exploración, experimentación, apreciación, reflexión y composición- llevan a los estudiantes de menos a más y les brindan elementos para que puedan generar una composición individual o colectiva autónoma en donde la creatividad e imaginación afloran.

Si bien la descripción de los momentos específicos que conforman la secuencia de actividades y el análisis pedagógico de cómo su articulación posibilita que los maestrantes se animen a explorar con las artes, era funcional para el análisis de lo que sucedía en el seminario, también me interesaba dar cuenta de los aspectos implícitos en las interacciones que se establecían y cómo éstos también podían dar lugar a un clima de confianza. Para lograr lo anterior, recurrí a la perspectiva del interaccionismo simbólico, cuya intención es comprender los significados que emergen en las interacciones y para conseguirlo, se propone “aprender el lenguaje de los participantes, con todos sus matices [y] considerar [...] gestos, miradas, acciones, y toda esa área de comunicación no verbal que sirve para transmitir significados a los demás” (Woods, 1998, p.49).

Los planteamientos de esta corriente me ayudaron a pensar sobre la manera en que las interacciones tienen lugar y cómo en una relación entre personas, una de ellas define una situación (Goffman, 1981) que hace que el otro reaccione en correspondencia y se comporte de una forma determinada. En palabras de Blumer (1982)

... un ser humano en interacción con otras personas ha de tener en cuenta lo que cada cual está haciendo o a punto de hacer; es decir está obligado a orientar su propio comportamiento o a manejar sus situaciones en función de aquello que toman en consideración. Por consiguiente, las actividades de los demás intervienen como factores positivos en la formación de su propio comportamiento; ante los actos ajenos una persona puede abandonar una intención o propósito, reconsiderarla, verificarla, o cancelarla, intensificarla o sustituirla (p. 6)

Con ello como referente, asistí a observar con una intención etnográfica (Rockwell, 2009) diferentes sesiones del seminario. En ellas, registraba en mi diario de campo aspectos que llamaban mi atención y para

³ Cabe señalar que la intención de Cornu (2004) no es exponer un método docente o didáctico para desarrollar esa confianza en los estudiantes, sino reflexionar sobre el sentido e importancia de ésta en los procesos educativos.

complementar la información tomaba algunas fotografías y realizaba registros en audio y video. Con la información recabada, elaboré registros ampliados en los que describía lo sucedido en las sesiones, evidenciando algunos aspectos que, desde mi punto de vista, dejaban ver cómo la confianza tenía lugar. La transcripción y sistematización de lo observado, así como el acercamiento a distintas perspectivas cualitativas que analizan la práctica docente (Wittrok, 1989, 1990), me brindaron elementos para percatarme de que las risas y el humor eran recurrentes en las sesiones observadas.

En la búsqueda de literatura sobre el humor en el aula, di con estudios sociológicos que describen la manera en que éste tiene lugar. De acuerdo con Martineau (1972, citado por Stebbins, 1980) el humor puede tener una función de consenso que genera un ambiente amistoso y solidario entre los integrantes del grupo, pero también puede utilizarse como una forma de control para evitar comportamientos indeseables, e incluso puede generar un conflicto si se utiliza como un acto de burla o agresión del docente hacia algún estudiante o viceversa.

De acuerdo con Woods (1976, 1983), en ocasiones el humor es utilizado por los estudiantes como un medio para sobrevivir a la rutina y aburrimiento escolar, así como para atentar contra la autoridad del docente. También puede tener una función de relajamiento que ofrece un respiro a docentes y estudiantes para despejarse y posteriormente completar la tarea en la que estaban concentrados (Stebbins, 1980). De igual forma, permite al docente mostrarse como persona, entablar una relación más profunda, sincera y sensible con los estudiantes y establecer un vínculo más horizontal con ellos (Walker & Godson, 1977).

Para analizar el humor como un aspecto que deja ver la manera en que la confianza tiene lugar en el seminario especializado, utilicé el análisis conversacional como herramienta de pues su potencialidad descriptiva permite evidenciar el detalle y “es a través de los secos huesos del habla que los roles, pasiones, instituciones y estrategias privadas adquieren cuerpo y viven” (Moerman, 1988, citado por Candela, 1995).

Algunos hallazgos

A partir de la lectura analítica de los registros ampliados del trabajo de campo, logré identificar distintos momentos en los que el humor tenía lugar en las sesiones, que éste generalmente era iniciado por el artista-docente de artes visuales y continuado por la dupla o por alguno de los estudiantes. A continuación, presento dos ejemplos con su respectivo análisis. Para una lectura más fluida, nombro a los artistas-docentes de la siguiente manera: Abel es el especialista de artes visuales, Muriel la de música y Teo el de teatro⁴. El grupo de estudiantes está conformado por siete integrantes: Clara, Dulce, Juana, Laura, Nadia, Yolanda y Omar. Para respetar la identidad de todos los involucrados, utilizo nombres ficticios.

⁴ Por razones de espacio, pero también porque la interacción humorística entre Abel y Dani (especialista de danza) tiene características particulares que difieren de los ejemplos que presento, decidí omitirla.

Sesión 1 Dupla Abel y Teo (Artes visuales y teatro) 31/01/2018

La intención de la sesión era reflexionar teóricamente sobre el arte-objeto y que a través de los distintos momentos experienciales que integran la sesión, los estudiantes construyeran una teoría sobre un objeto cotidiano resignificado, elaboraran un readymade⁵ y lo expusieran.

Mientras los estudiantes exploran individualmente con la resignificación de su objeto, Abel se sube a la tarima del salón, toma un ventilador de aspas con pedestal alto, lo carga horizontalmente como si fuera una guitarra y voltea a ver a su dupla. Teo le dice en voz baja que lo voltee de tal forma que las aspas queden en su estómago y simulen las cuerdas. Una vez que Abel lo hace, Teo dice:

Teo: Ándale, sí, para que tuviera las cuerdas.

Estudiantes: Ja ja ja ja

Abel deja el ventilador y dirigiéndose a Teo dice en un tono bajo:

Abel: Música contemporánea

Teo: Como la orquesta basura (Se refiere a un grupo musical que utiliza objetos cotidianos como instrumentos)

Abel: ¿Eh?

Teo: Hay una orquesta que se llama la orquesta basura

Abel: Ah sí, del CCH ¿no?

Yolanda: Je je

Abel: O ya saliendo yo creo del CCH

Clara: Yaaa, yo creo ya

Yolanda: Ja ja ja ja ja ja

(Registro etnográfico 310118)

De este fragmento me interesa destacar varios aspectos. En primer lugar, la actitud desenfadada de Abel para tomar el ventilador y jugar con él como si fuera otra cosa en mitad de la clase. Aunque su acción tiene que ver con contenido de la sesión (arte-objeto) y la propia consigna dada a los estudiantes, en lugar de limitarse a observar lo que hacían, decidió explorar a la par de ellos como un estudiante más. Ello deja ver un ambiente relajado en el que hay un vínculo de confianza para llevar a cabo ese tipo de acciones en las que los artistas-docentes pueden explorar con lo mismo que están haciendo los estudiantes, reflejando a la vez una relación medianamente igualitaria u horizontal en la que los artistas-docentes no solo especifican lo que se debe hacer, sino que de hecho lo hacen junto con ellos.

La intervención de Teo tiene un papel importante pues no solo detona que el juego con el objeto sea más creíble, sino también que los estudiantes presten atención a Abel y rían. En ese sentido, Teo al interactuar con lo que hace Abel, da seguimiento a la acción iniciada por él y gracias a su intervención, resulta ser una situación graciosa para la clase. Cabe señalar que la situación se presentó de manera improvisada y genuina entre los docentes, si bien llamó la atención de los estudiantes y eso provocó la risa de la mayoría, comenzó como una interacción entre ellos en un tono de voz un poco más bajo, es decir, no fue algo preparado para presentar como ejemplo.

⁵ Término utilizado por primera vez por Marcel Duchamp para presentar objetos de uso cotidiano o industrial como obras de arte.

El diálogo entre los docentes continúa, la intervención de Teo con un comentario fortuito que le vino a la cabeza (la orquesta basura), y la respuesta de Abel acerca del CCH, motiva la intervención de una de las estudiantes. El “Yaaa, yo creo que ya” expresado por Clara, hace referencia de manera indirecta a la edad de Abel, pues interpreta que se refería a una época escolar vivida por él. Asimismo, la risa franca de Yolanda que agudiza o enfatiza el comentario de Clara relacionado con que Abel es más grande de edad; es un reflejo de la confianza que los estudiantes tienen con los profesores, en este caso con Abel para hacer referencia a cuestiones personales, no vinculadas con el contenido de la sesión. Cabe decir que el señalamiento de Abel sobre el CCH refiere a que algunos integrantes del grupo en cuestión estudiaron en el CCH, no obstante, Clara le da una interpretación distinta pues asume que Abel se refiere a cuando él mismo estudiaba en esa institución educativa y egresaba de ella.

La situación humorística que se presenta, si bien podría pensarse como un respiro para despejarse de la tarea académica (Stebbins, 1980), también evidencia la existencia de un ambiente relajado en el que los estudiantes tienen confianza para relacionarse con los artistas-docentes y se genera un clima de posibilidad en el que lo que se exponga en relación a la significación del objeto, no necesariamente debe ser correcto, incorrecto o estructurado adecuadamente, pues dependerá de las relaciones que cada estudiante identifique y desee presentar, tal como lo hizo Abel con el ventilador-guitarra, sin la intención de mostrarlo como ejemplo a seguir.

Sesión 3 Dupla Abel y Muriel (Artes visuales y música) 14/02/2018

El arte relacional fue el eje de esta sesión y a partir de las distintas exploraciones guiadas por los docentes, las estudiantes⁶ realizaron el bosquejo de una obra relacional.

Las estudiantes escucharon diferentes melodías y a partir del estímulo sonoro, trazaron líneas y garabatos con plumones de colores en diferentes rotafolios distribuidos a lo largo del salón. Organizadas en duplas, eligieron un rotafolio que funcionó como partitura para generar una composición sonora. Cada dupla presentó su composición y al finalizar, Abel les pidió a los oyentes que compartieran sus impresiones, pensando en la cualidad de los sonidos, las sensaciones que les generaban y el tipo de relaciones sociales que podían imaginar. Una vez que se escucharon y apreciaron las composiciones de todas las duplas, Muriel compartió sus opiniones y junto con Dulce, invitó a Abel para que lo hiciera:

Dulce: ¿Y tú? (dirigiéndose a Abel)

Abel: Solo me hace pensar qué tanto el sonido que escucharon está determinado por lo que vieron [...] (Se refiere a los movimientos que hacían los estudiantes cuando presentaban su composición sonora)

Muriel: Pero no dijiste qué sentiste en los tres (en un tono de reclamo, pero a la vez bromista)

Abel: A mí me gustó mucho el rojo (Señala la partitura de la dupla de Yolanda y Laura, en la que predomina el color rojo)

Yolanda: ¿Verdad que sí? ja ja ja

Todos: Ja ja ja ja ja

⁶ A esta sesión no asistió el único varón.

Abel: Y este también (señala la partitura con la que trabajaron Juana y Clara) tieneeee, pero yo creo los silencios, como soy un poco ansioso
Estudiantes y Muriel: Ja ja ja ja ja
Abel: Y el de allá (señala la partitura elegida por Dulce y Nadia) es como el equilibrio ¿no?
Laura: Sí
Abel: Así como, por eso les decía del ritmo, porque hay, o sea si escucho la baaaaseee
Yolanda: Claro.
Abel: Y eso me, a mí que soy ansioso, me permite relajarme
Estudiantes y Muriel: Ja ja ja ja ja
Varias estudiantes comienzan a decir actividades físicas con las que Abel podría relajarse.
Continúan las risas.

(Registro etnográfico 140218)

En este diálogo destaco inicialmente la manera en que Dulce invita a Abel a compartir lo que piensa de cada composición, si bien, su respuesta inicial refiere a lo que él observa de las reacciones de las estudiantes, es decir, no responde directamente a lo que Dulce le solicita, llama la atención cómo la estudiante siente confianza para pedirle que comparta sus puntos de vista, me parece que ello también deja ver cómo hay una relación de horizontalidad entre artistas-docentes y estudiantes, en la que los primeros, no sólo se enfocan a guiar las exploraciones o los momentos de apreciación, sino que son parte de ellos y participan a la par que los estudiantes.

En este caso, la intervención de Muriel además de funcionar como un apoyo a la intención de Dulce de conocer la perspectiva personal de Abel respecto a lo presentado -apoyo que también puede interpretarse como cierta complicidad con la estudiante para ejercer presión sobre Abel- resulta fundamental pues gracias a ello, el artista-docente expresa lo que sintió, y al hacerlo comparte con los estudiantes un aspecto que puede considerarse íntimo y que se relaciona con su personalidad.

El tono que Abel utiliza para decir que es ansioso, juega un papel importante pues le imprime cierta comicidad. No obstante, el contenido de lo dicho también es digno de análisis pues deja ver cierta confianza de su parte para expresar un aspecto personal con las estudiantes, mostrándose como persona (Walker & Godson, 1977). Ambos aspectos favorecen la reacción de las estudiantes, quienes por una parte ríen ante su forma de decirlo, pero también muestran cierta preocupación por lo que está expresando y responden brindándole algunas opciones de actividades físicas para que su ansiedad disminuya.

También me interesa hacer notar que el tono cómico utilizado por Abel, define una situación particular que afecta la manera en que las estudiantes reaccionan (Goffman, 1981). Otro factor que juega en ello tiene que ver con la poca distancia generacional entre las estudiantes y Abel, lo que da lugar a un intercambio más fluido entre ellos, pues se comparten ciertos referentes.

Aunque este ejemplo no muestra de forma evidente la manera en que lo sucedido puede contribuir a que las participantes se sientan capaces para explorar con las artes, si deja ver cómo en las relaciones con los artistas-

docentes, particularmente con Abel, se percibe un clima relajado que contribuye a que se sientan cómodas para expresar lo que piensan y compartan algunas posibilidades con Abel.

Reflexiones finales

El análisis de ambos ejemplos me permite reflexionar sobre lo que motiva las risas. En el primer caso, puedo identificar la broma de Abel de tomar la guitarra-ventilador y simular que es un cantante de rock. En el otro, la forma en que Abel comparte su punto de vista y al mismo tiempo se expone personalmente. Sin embargo, en ambos casos no hay una intención clara de hacer un chiste específico, sino que la risa tiene lugar por sí misma, por la situación en la que se presenta, es decir, se da una “joking relationship” que de acuerdo con Walker y Godson (1977), es un tipo de vínculo entre estudiantes y docentes en el que ambos comparten un referente común que genera una situación cómica, sin la necesidad de que alguno de ellos tenga el rol de humorista y el otro de espectador; situación que también se evidencia con las respuestas de algunas estudiantes que generan la risa de los otros.

En este sentido, tanto artistas-docentes como estudiantes comparten un rol parecido en términos “humorísticos”, relación horizontal que también se deja ver en la medida en que los primeros se integran a participar a la par de los estudiantes, aspecto que también puede contribuir a generar un ambiente de confianza en las sesiones, en la medida en que invita a los estudiantes a explorar a partir de observar a su maestro como un estudiante más que comparte sus construcciones o comentarios sin que estos se expongan de manera magistral, solemne o acartonada, sino desde lo cotidiano, expresando incluso cuestiones personales.

Por último, me interesa señalar que si bien existen propuestas un tanto prescriptivas para incluir el humor en el aula señalando los beneficios que éste puede tener para el aprendizaje (Fernández, 2016; Sánchez, 2004), en el espacio que analizo, se da de manera natural y aunque en gran medida tiene que ver con la personalidad del artista-docente de artes visuales, también se relaciona con la naturaleza exploratoria, experimental y lúdica implicada en la propia creación artística, aspecto digno de analizar en otro documento.

Referencias

- Anguiano, R.** (2017). *Secuencias transversales de indagación artística interdisciplinaria para la enseñanza en telesecundaria*. Tesis de maestría. México: UPN
- Arnheim, R.** (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R.** (2008). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- 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*. Barcelona: Grao.
- Blumer, H.** (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

- Candela, A.** (1995). *Ciencia en el aula: Retórica y Discurso de los alumnos*. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav
- CENART** (2012). *Modelo interdisciplinario para la enseñanza de las artes*. Documento interno de la Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes.
- Chalmers, F.** (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Cornu, L.** (2004). Una ética de la oportunidad. En G. Frigerio y G. Diker (Coords.) *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: La habilitación de la oportunidad* (pp. 14-32). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Efland, A.** (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P.** (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E.** (1995). *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Eisner, E.** (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Fernández, A.** (2016). *Humor en el aula*. México: Trillas
- Ferreiro, A. & Rivera, R.** (2015). *La escuela de tiempo completo. Experiencias en la enseñanza de las artes en una telesecundaria*. México: INBAL
- Gardner, H.** (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno, J.** (2002). La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística. En R. Huerta (Ed.), *Los valores del arte en la enseñanza* (pp. 135-154). Valencia: Universitat de Valencia.
- Giráldez, A.** (2007). Las artes en la escuela. En Autora. *Competencia cultural y artística* (pp. 45-55). Madrid: Alianza Editorial.
- Goffman, E.** (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Greene, M.** (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Edere.
- Greene, M.** (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao.
- Lowenfeld, V.** (1957). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, V.** (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. (2da edición). Buenos Aires: Kapelusz.
- Luna, K. & Yurén, T.** (2005). La formación de maestros de actividades culturales: entre la subjetivación y la militancia En T. Yurén, C. Navia & C. Saenger (Coords.) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp.139-159). Barcelona: Pomares.
- Meneses, E.** (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Porrúa.
- Meraz, P., Estrella, J & Sarmiento, C.** (1988). El plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria: una propuesta de capacitación al magisterio. En I. Fuenlabrada & M. Nemirovsky (Coords.) *Formación de maestros e innovación didáctica* (pp.97-110). México: DIE-Cinvestav.

- Nájera, M.** (2012). *Acompañamiento a docentes de telesecundaria del Estado de México de la asignatura de Artes-Teatro, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica*. Tesis de Maestría. México: UPN
- Morton, V.** 1997. *La educación artística en la escuela primaria: una débil presencia*. Tesis de maestría. México: Universidad iberoamericana
- Ornelas, G.** (1996). *Análisis documental de la relación cultura-escuela en el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria*. Tesis de maestría. México: DIE-Cinvestav.
- Palacios, L.** (2005). *Arte: una asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*. México: UACM.
- Rivera, R.** (2014). *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*. Tesis de maestría. México: UPN
- Rockwell, E.** (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós
- Sánchez, E.** (2004). *Using Humor in the Classroom*. Tesis de maestría. Canadá: Queen's University.
- Secretaría de Educación Pública** (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
Recuperado el 8 de marzo de 2019 de:
http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Stebbins, R.** (1980) The Role of Humour in Teaching: Strategy and Self-Expression. En P. Woods (Ed.) *Teacher Strategies. Explorations in the Sociology of the School* (pp.84-97). London: Croom Helm.
- 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). Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO** (2010). *Segunda conferencia mundial sobre Educación artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl: UNESCO. Recuperado el 7 de marzo de 2019 de:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- Walker, R. & Goodson, I.** (1977). Humour in the Classroom. En P. Woods & M. Hammersley (Eds.) *School Experience. Explorations in the Sociology of Education* (pp. 196- 227). Nueva York: St. Martin's Press
- Wittrock, M.** (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador
- Wittrock, M.** (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador
- Woods, P.** (1976). Having a Laugh: an Antidote to Schooling. En M. Hammersley & P. Woods. *The Process of Schooling. A Sociological Reader* (pp. 178-187). London: Routledge & Kegan Paul in association with The Open University Press
- Woods, P.** (1983). Coping at School through Humour. *British Journal of Sociology of Education* 4 (2) 111-124
- Woods, P.** (1998). La promesa del interaccionismo simbólico. En Autor *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación* (pp. 49-97). Barcelona: Paidós Ibérica