



Ciencias
Sociales

ARTE Y EDUCACIÓN: HERRAMIENTAS PARA LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Pavel Giap Perez Corral
Cristian Salvador Islas Miranda
Grace Marlene Rojas Borboa
Maricel Rivera Iribarren



**Pavel Giap
Pérez Corral.**

Es investigador, profesor de Tiempo Completo en el ITSON desde 2010. Adjunto

al Departamento de Sociocultural en los bloques de Administración del ocio y tiempo libre, Acondicionamiento físico y salud, e Investigación de la cultura física y deporte. Integrante del Cuerpo Académico “Gestión Cultural, Arte y Ocio” (CA-ITSON 53).

Es candidato a Doctor en Actividad Física y Deporte (UNINI-MX), maestro en Ciencias del Deporte (opción administración del deporte) por la UACH, y licenciado en Educación Física por la UAS. Cuenta con reconocimiento al Perfil PRODEP 2010-2013; ha realizado estancias de investigación con la UAS y en la Universidad de Deusto.



**Cristian Salvador
Islas Miranda**

Egresado del Centro de Educación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes

y Literatura; licenciado en Artes por la UNISON. Doctor en Educación por el Instituto Pedagógico de Posgrado de Sonora. Profesor Investigador Titular de Tiempo Completo en el Departamento de Sociocultural del ITSON con Perfil Deseable PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel I) y de la Comisión de Pares Académicos como Evaluador de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Director musical del ensamble instrumental Intermezzo. Integrante del Cuerpo Académico “Gestión Cultural, Arte y Ocio” (CA-ITSON 53). Ha formado parte del Consejo Editorial de diversas revistas científicas.

Autor de varios artículos, ponencias, conferencias, capítulos de libro. Es fundador y director del Seminario Permanente de Arte y Cultura. Actualmente, es integrante de la Sociedad Sonorense de Historia y el Consejo de Fomento a la Lectura y el Libro del Estado de Sonora.



**Grace Marlene
Rojas Borboa**

Es Investigadora, Profesora Tiempo Completo en el ITSON desde 2013, adjunta al

Departamento de Sociocultural. Doctora en Docencia con posdoctorado en Investigación Educativa. Maestra en Educación y licenciada en Ciencias de la Educación. Licenciada en Danza Regional Mexicana. Cuenta con reconocimiento de Perfil PRODEP; es candidata al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de México.

Es miembro del CA ITSON-44 “Alternativas educativas para la inclusión social”. Responsable de proyectos comunitarios y de investigación sobre educación artística, gestión cultural, arteterapia, género y cultura de paz.

Es autora, coautora y coordinadora de distintos productos editoriales. Coordina la Red de Investigadores de Danza del Consejo Nacional de la Danza en México, pertenece a la Red de Gestoras Culturales y al Instituto de Investigación y Difusión de la Danza en México, A. C.



**Maricel
Rivera Iribarren**

Licenciada en Ciencias de la Educación, maestra en Educación por el ITSON y doctora en Educación por la Universidad del Pacífico Norte. Profesora Investigadora de Tiempo Completo adscrita al Departamento de Educación del ITSON. Cuenta con Perfil Deseable PRODEP, es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel Candidata) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Miembro del CAITSON-44 “Alternativas educativas para la inclusión social”, cultivando la línea de pedagogía del ocio y responsabilidad social; es responsable de proyectos comunitarios de atención a niñas, niños y adolescentes y de proyectos de investigación sobre responsabilidad social universitaria, gestión educativa, pedagogía. Autora de varios artículos, capítulos de libro, ponencias y conferencias.

ARTE Y EDUCACIÓN:
HERRAMIENTAS
PARA LA ACCIÓN
PEDAGÓGICA

CONSEJO DICTAMINADOR

Lic. Dalia Castañeda Castillo

Dr. Antelmo Castro López

Dra. Angélica Crespo Cabuto

Dr. Leonel De Gunther Delgado

Dr. Gabriel Galindo Padilla

Mtra. Eréndira Damariz Hernández Espinoza

Dr. Martín Eduardo López Martínez

Mtra. Rosa Maribel Lugo Saucedo

Dr. Edmundo Omar Matamoros Hernández

Dr. Ignacio Moreno Nava

Dr. José Manuel Ochoa Alcántar

Mtro. José Paz Rivas López

Dr. Fernando de Jesús Serrano Arias

Dr. Arturo Valencia Ramos

ARTE Y EDUCACIÓN: HERRAMIENTAS PARA LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Pavel Giap Pérez Corral
Cristian Salvador Islas Miranda
Grace Marlene Rojas Borboa
Maricel Rivera Iribarren





Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (Conahcyt)
Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas
Registro: 2000845

Dirección del proyecto:
José Eduardo Salinas de la Luz

*Libro financiado por el proyecto de Capacidad y Competitividad Académica
DSHyH2024 del Instituto Tecnológico de Sonora*

1a. edición: 2024

© Pavel Giap Pérez Corral, Cristian Salvador Islas Miranda,
Grace Marlene Rojas Borboa, Maricel Rivera Iribarren

© Cromberger Editores e Impresores, S.A. de C.V.
Río Danubio 69, Despacho 1001
Col. Cuauhtémoc, Alcaldía Cuauhtémoc
06500; Ciudad de México

Reservados todos los derechos.

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos ciegos que avalan la calidad académica del trabajo. Esta publicación no podrá ser reproducida total o parcialmente, incluyendo el diseño de portada, tampoco podrá ser transmitida ni utilizada por algún medio, ya sea electrónico, mecánico, electromecánico o de otro tipo sin autorización por escrito del autor.

ISBN: 978-607-5892-22-1

Corrección ortográfica y de estilo: Adriana Guerrero Tinoco
Diseño de interiores, portada y formación: Aarón González Cabrera

Hecho en México • Made in Mexico

Agradecimientos

Agradecemos al Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) por el apoyo económico, plataforma estructural y fomento para el presente libro, que contribuyen a la producción y evidencia divulgando conocimiento por vías de métodos de investigación.

De igual forma, agradecemos a la Oficina de Publicaciones ITSON, atendida por Marisol Cota Reyes, por su acertado proceso editorial, apoyo, convicción y aseguramiento de la calidad de la producción científica en evidencia en esta obra como en muchas otras.

Un múltiple agradecimiento al Consejo Dictaminador, por la dedicación en tiempo, entrega de sus experiencias en observaciones y mejoras para las propuestas hoy concretadas como capítulos que le otorgan mayor calidad a las obras presentadas.

Agradecemos infinitamente a las Autoras y Autores participantes, desde sus propuestas hasta la etapa final de convertirse en capítulos de libro, por su entrega, trabajo, por la confianza depositada en quienes coordinamos, revisores y la institución, que fungimos como medios para divulgar las investigaciones que hoy se encuentran plasmadas en esta obra.

CONTENIDO

Prólogo	11
<i>Dr. Alonso Alarcón Múgica</i>	
Introducción	17
CAPÍTULO I	
Arte, política, educación: reproducciones locales de un desencuentro estético-conceptual	25
<i>Dr. Juan Crisóstomo Izaguirre Ruíz</i>	
CAPÍTULO II	
La arteterapia en entornos universitarios y su incidencia en el manejo del estrés	39
<i>Mtra. Rosa Leticia López Sahagún</i> <i>Mtra. Mitzzy Lorena Ávalos Palafox</i>	
CAPÍTULO III	
Síndrome <i>burnout</i> y rendimiento académico en estudiantes de noveno semestre del programa educativo de ingeniero civil	51
<i>Dra. Ayón Murrieta Guadalupe</i>	
CAPÍTULO IV	
Análisis de contenido en adecuación curricular de educación física virtual utilizando material didáctico reciclado	63
<i>Dra. Sahira Gishel Murga Verdugo</i> <i>Dra. Paulina Yésica Ochoa-Martínez</i> <i>Dr. Javier Arturo Hall-López</i> <i>Dra. Ciria Margarita Salazar C.</i>	

CAPÍTULO V

Lesiones frecuentes en acróbatas de danza en telas aéreas en América Latina y España	77
<i>M.C. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval</i>	

CAPÍTULO VI

El barrio en los ojos, una mirada desde la educación artística para la alfabetización visual	93
<i>Lic. Teresa Sánchez Cruz</i>	

CAPÍTULO VII

Metodología de danza creativa basada en los principios de Rudolph Von Laban.	105
<i>Dra. Atzimba Elena Navarro Mozqueda</i>	

Epílogo	117
-------------------	-----

Sobre los coordinadores	123
-----------------------------------	-----

PRÓLOGO

Dr. Alonso Alarcón Múgica
Pós-doutorado PPGDan
Universidade Federal do Rio de Janeiro
ORCID: 0000-0002-7779-6372
Río de Janeiro a 2 de septiembre de 2024

La Educación Artística en México representa uno de los debates más necesarios a impulsar en la actualidad. El consenso al que llegan diversas investigaciones recientes subraya que se mantiene “históricamente relegada a un segundo plano en el currículo educativo” (Esparza Gaytán, 2024, p. 113), por lo que su puesta en práctica en las aulas de los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional sigue dando la batalla como una asignatura a la que se le coloca en un nivel de baja importancia frente a aprendizajes considerados primordiales, como las matemáticas. Alejandra Ferreiro (Cabello, 2024) señala que el problema está en la puesta en práctica del currículo, por lo que se ha generado una improvisación en el Estado mexicano al contratar profesionales que no necesariamente cuentan con una formación estético artística adecuada para impartir estos conocimientos. La relación entre las artes y la educación ha sido históricamente discutida, reducida y ampliada en México a través de las reformas educativas de 1993, 2011, 2016 y la más reciente en 2022. El diagnóstico es que “las artes continúan teniendo una representación limitada en la jornada” (Esparza Gaytán, 2024, p. 113).

Tengo el honor de prologar este libro que llega como una réplica frente a la necesidad de contar con materiales especializados en artes y educación en México. Sobre todo, expone una discusión actual, necesaria y urgente a través de resultados de investigaciones científicas. Los estudios presentados se sustentan en entramados teóricos que relacionan las prácticas pedagógicas y artísticas como estrategias para la enseñanza y experimentación estética en

los contextos escolares. Revelan procesos donde las pedagogías de las artes generan aprendizajes sensibles, salud física y mental, además de fortalecer la relación del arte y la educación con la ecología. Es por medio de los afectos que teje la danza con hilos de movimientos transfronterizos que el libro *Arte y educación: herramientas para la acción pedagógica* llegó a mis manos hasta Brasil, donde actualmente realizo labores docentes en posgrado y desarrollo una investigación de posdoctorado en Danza sobre Coreografías pardas y travestismo ancestral en Brasil, en el Programa de Pós-Graduação em Dança - PPGDan en la Universidade Federal do Rio de Janeiro.

La publicación que nos convoca me hizo reflexionar sobre la relevancia de reconocer que cada cuerpo es testimonio, archivo, repertorio y manifiesto de las experiencias que lo van formando a lo largo de la vida. El cuerpo es una cartografía que se conforma a través de su propia historicidad, por dimensiones que van a filtrar lo que leemos, vemos, aprendemos en la escuela e interpretamos de la realidad. Algunos autores como Pablo J. Ball-Ilatinas (2011) van a referirse a esta maniobra como pedagogía de la mirada. Por tanto, este prólogo es a la vez un resultado escrito de la forma en la que yo, un coreógrafo contemporáneo, docente, curador e investigador de danza originario de Veracruz que vive en Río de Janeiro, soy atravesado corporalmente por la potencia de los textos que dan cuerpo a esta obra que invito a experimentar a través de su lectura.

Este libro interpela una gran diversidad de cuerpos que son atravesados por el arte y la educación en el ejercicio de un “espacio entre”: las artes y la ciencia, la teoría y la práctica. Categorías que fluyen, se contagian y se tensan en debates epistemológicos en esta obra coordinada desde la pedagogía de la mirada de cuatro profesores investigadores del Instituto Tecnológico de Sonora en los Departamentos de Sociocultural y Educación: la bailarina y coreógrafa de danza regional mexicana Grace Marlene Rojas Borboa, doctora en Docencia con posdoctorado en Investigación Educativa; el maestro Pavel Giap Pérez Corral, candidato a doctor en Actividad Física y Deporte, y los doctores en Educación Maricel Rivera Iribarren y Cristian Salvador Islas Miranda, este último, además, es director musical.

El perfil de los coordinadores del presente volumen subraya la importancia del vínculo profundo entre quienes han recibido una formación artística y hoy se desarrollan como académicos investigadores para contribuir en otras áreas del conocimiento. Se reitera el impacto que tienen estas experiencias, ya que “la enseñanza estética es un proceso educativo que busca

formar y desarrollar una actitud estética en el ser humano, es decir, fomentar su sensibilidad para apreciar todo lo que tiene valor estético en el mundo” (Bárcena y Estévez, 2024, p. 5). En este caso, las reflexiones de quienes firman esta publicación sobre arte y educación dan testimonio sobre habitar el “espacio entre” las prácticas artísticas y pedagógicas en diálogo con la academia y los procesos de investigación científica. Siempre apunto que soy un coreógrafo que investiga las imágenes del cuerpo por mi formación como doctor en Historia del Arte por la Universidad Nacional Autónoma de México, experiencias que se ramifican en mi práctica pedagógica como profesor universitario, labor que he desarrollado principalmente en Brasil, México y Chile durante los últimos veinticinco años.

¿Se ha pensado en la historicidad del cuerpo de quien escribe los textos? Invito a los lectores a descifrar en este libro los relatos de los cuerpos que escriben y pueden ser imaginados a través de las reflexiones que presentan en sus textos. Testimonios de su vínculo íntimo entre el arte y la educación. Los autores presentan evidencias científicas a partir de diversas maniobras de intervención que impactan las dimensiones políticas, culturales y sociales del arte y la educación en México. Un panorama expandido desde el perfil de sus coordinadores entre las artes, el deporte y la educación, nutrido por la diversidad de experiencias en las personas que escribieron los siete capítulos. El lector podrá atestiguar diferentes pedagogías de la mirada de: Juan Crisóstomo Izaguirre Ruíz de la Universidad de Sonora; Mtra. Rosa Leticia López Sahagún, Mtra. Mitzy Lorena Avalos Palafox y Dra. Guadalupe Ayón Murrieta del Instituto Tecnológico de Sonora; Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; Dra. Atzimba Elena Navarro Mozqueda de la Universidad Autónoma de Querétaro; Lic. Teresa Sánchez Cruz, investigadora independiente; Dra. Sahira Gishel Murga Verdugo, Dra. Paulina Yesica Ochoa-Martínez y Dr. Javier Arturo Hall-López de la Universidad Autónoma de Baja California; y Dra. Ciria Margarita Salazar de la Universidad de Colima.

Como el propio título lo anuncia, esta obra aporta una serie de herramientas para la acción pedagógica, no como un compilado de recetas para intervenir en el arte y la educación de manera unilateral, sino a partir de la exposición de resultados de investigaciones académicas diversas, articuladas en su mayoría desde el enfoque cualitativo. El lector también encontrará el resultado de estudios con enfoques mixtos que integraron algunas maniobras metodológicas cuantitativas, por lo que este libro aporta datos

relevantes, estadísticas y debates teóricos valorados al mismo nivel que las experiencias investigativas de campo, las entrevistas a profundidad y el trabajo con grupos focales.

Las temáticas se dividen en dos bloques: *a)* arte y educación desde un enfoque sociopolítico y económico, y *b)* las artes como herramientas pedagógicas en la cultura física y la salud. A lo largo de los siete capítulos, los autores van a plantear cuestiones situadas en la educación formal, no formal, comunidades específicas, así como en contextos universitarios principalmente en el noroeste de México y en Querétaro. Los textos abarcan los debates estético conceptuales en torno al arte, la política y la educación, pasando por una crítica con enfoque descolonial de la teoría curricular, así como por reflexiones que llevan al lector a preguntarse sobre el manejo del estrés y el síndrome *burnout* en estudiantes universitarios. Es también abordada la problemática sobre las lesiones más frecuentes a las que se enfrentan las personas que se dedican a realizar acrobacias en la danza aérea en América Latina y España, así como la urgencia por prevenir lesiones con la implementación de programas especiales.

Los autores nos abren la intimidad de sus investigaciones para aportar evidencias a través de estudios académicos metodológicamente bien organizados, que se sustentan en marcos teórico-conceptuales acordes con sus problemas de investigación con fuentes bibliográficas novedosas. A lo largo del libro, el lector tiene la oportunidad de adentrarse en herramientas para la acción pedagógica como los beneficios de la arteterapia, la cual puede ser aplicada desde perspectivas de la educación artística a través de talleres para la disminución del estrés en los estudiantes universitarios. Otras maniobras que se plantean en el volumen son la autogestión del tiempo, con apoyo de los académicos para el mejor rendimiento de estudiantes, así como la vinculación de los campos de la educación física con los cuidados del medio ambiente, a través de la utilización de material reciclado en aulas virtuales. También se abordan estrategias desde la danza creativa para la sensibilización de docentes —no bailarines— y cuerpos diversos por medio de experiencias con danza.

Las temáticas del libro abarcan también acciones comunitarias con infancias en zonas periféricas y marginadas de la Ciudad de México, donde se plantean metodologías desde las prácticas artísticas y sus modos de producción para empoderar a comunidades específicas en el reconocimiento de su capacidad de producir contenido audiovisual como experiencia estético

artística. Otra de las dimensiones que se discute ampliamente en el libro es lo relevante de la enseñanza a través del arte, siendo éste uno de los grandes aportes al subrayar la necesidad detectada en diferentes entornos escolares de promover y proveer instrumentos a través de la práctica, producción y disfrute de la danza, el teatro, las artes visuales, el circo, la poesía, la música o el cine para el manejo de las emociones, para aprender conocimientos, habilidades y actitudes frente a la vida. Aproximaciones desde las artes y la educación que permitan otras pedagogías de la mirada (Ball-Ilatinas, 2011) en las relaciones que se establecen entre académicos y estudiantes en los diferentes niveles educativos, perspectiva que a su vez se relaciona con las bases humanistas de la Nueva Escuela Mexicana.

Es urgente leer y celebrar con el cuerpo la publicación en México de un libro de estas dimensiones académicas dedicado al arte y la educación, dos campos que los sistemas opresores históricamente han buscado debilitar y exterminar con recortes presupuestales o la cancelación de proyectos, financiamientos, becas y empleos dignos. En la Universidad Federal do Rio de Janeiro nos estamos recuperando poco a poco de la depredación que dejó el bolsonarismo y la extrema derecha global en arte, educación y cultura, por lo que esta publicación es un logro de México y una alegría compartida en las redes académicas en América Latina. Finalizo con una pregunta que me hizo Cristina Rivera Garza hace algunos años en un seminario de Escritura Desapropiativa y que me atravesó el cuerpo: ¿cuál es la asamblea a la que le escribes? Retomo esta pregunta para decir que, desde mi experiencia, este libro está escrito principalmente para lectores del campo de las artes y la educación, para artistas, docentes, académicos e investigadores de los diferentes niveles educativos, así como para personas interesadas en las prácticas artísticas y pedagógicas con perspectiva crítica.

Referencias

- Ball-Ilatinas, P. (2011). Pedagogía de la mirada y modos de ver. Formar docentes para educar la mirada. *Ser Corporal, Extra 5*, 19-31.
- Bárcena, P. y Estévez, P. (2024). La trascendencia de la educación estética en la vida de las personas a la luz del currículo 2022. *Educación en Movimiento, Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*, 3(27), 4-13.

- Cabello, C. (2024). Insuficiente, programa de educación artística del Estado mexicano. *El Universal*, sección Cultura, 7 de mayo. <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/insuficiente-programa-de-educacion-artistica-del-estado-mexicano/>
- Esparza Gaytán, G. L. (2024). Evolución de la Educación Artística en México: análisis histórico. *Dialéctica Escénica, Revista de la Facultad de Artes Escénicas UANL*, 1(1), 98-115.
- Rivera Garza, C. (2021). Desapropiación para principiantes. *Literal Magazine. Latin American Voices. Voces Latinoamericanas*. <https://literalmagazine.com/desapropiacion-para-principiantes/>

INTRODUCCIÓN

Este libro se origina de la propia necesidad académica, de investigación y de compartir el conocimiento que desde diferentes perspectivas refiere propiamente a las iniciativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 como Educación de calidad, Salud y bienestar, y Paz, justicia e instituciones sólidas. El propio título, *Arte y educación: herramientas para la acción pedagógica*, se centra en el objetivo de contribuir a la mejora de las acciones pedagógicas en los campos del arte y la educación a través de la sistematización de experiencias docentes, propuestas teóricas, metodológicas o proyectos de investigación.

Para ello, se subdividió en dos apartados: “Arte y educación desde un enfoque sociopolítico y económico” y “Las artes como herramientas pedagógicas en la cultura física y la salud”, esto con miras a brindar un sentido organizado de áreas, mas no de priorización, por lo que los distintos aportes se pueden leer conforme el propio interés lo dicte.

En el primer apartado encontramos un abordaje sobre el desarrollo de una política cultural efectiva que requiere un enfoque teórico sólido que contemple la interrelación de conceptos fundamentales como política, educación y arte, por tanto, el capítulo denominado “Arte, política, educación: reproducciones locales de un desencuentro estético-conceptual”, tiene como objetivo proponer un modelo teórico que sirva para orientar la creación de políticas culturales mediante el análisis de la manera en que estos términos son utilizados en contextos públicos. A través de una revisión crítica, se pone de manifiesto la vaguedad y la imprecisión que frecuentemente caracterizan su incorporación, lo que puede atribuirse a razones antropogénicas y a la persistencia de inercias historicistas.

El análisis llevado a cabo revela que la teoría curricular ofrece herramientas valiosas para comprender y articular las expresiones culturales contemporáneas. Al explorar los fundamentos epistemológicos, socioculturales y psicopedagógicos que sustentan esta teoría, se pueden identificar patrones de comportamiento sociocultural que son clave para el entendimiento de la identidad local. Así, al fundamentar el diseño de políticas culturales en una base antropológica y estética, se busca no sólo responder a las demandas actuales, sino también nutrir un sentido de pertenencia y autenticidad en las comunidades, favoreciendo el desarrollo de identidades culturales que sean representativas y relevantes.

En el capítulo 2 se presenta una aportación al abordar el tema del estrés en cualquiera de sus variantes, que afecta de manera significativa a las personas, independientemente de su situación, edad y condición. En el caso de estrés en jóvenes, éste se intensifica por sus asuntos personales, aunado a la presión de la escuela en torno a las responsabilidades y compromisos que deben cumplir a corto o mediano plazos. El estudio propone una alternativa pertinente para el control del estrés y la ansiedad: la arteterapia, que según los autores, facilita la resolución de conflictos. Dicho capítulo describe la incidencia de talleres de arteterapia en la disminución del estrés en el estudiantado universitario a través de foros de experiencias.

Para tal fin, se realizó un estudio cualitativo con la participación de 12 instructores y 300 estudiantes de diferentes carreras del ITSON, de entre 18 y 22 años de edad. Se realizaron 10 sesiones, dos veces por semana, recopilando información en registros, bitácoras, fotografías, videos y en un foro que documentó la experiencia de talleristas y beneficiarios. Se observó disminución del estrés y la ansiedad, aumento de la confianza y de la capacidad para expresar y comunicar vivencias. Se demuestra la importancia de que la universidad provea herramientas para el manejo de las emociones, el desarrollo personal y motivacional de estudiantes de ese nivel.

Los cambios vertiginosos y las crecientes demandas del mundo actual en diversos ámbitos impactan significativamente en la vida de las personas, demandándoles una mayor capacidad de autonomía, flexibilidad, adaptación y otras competencias que les permitan afrontar las situaciones que se les presentan. Estas exigencias generan condiciones de estrés que pueden manifestarse en estados prolongados de agotamiento físico, mental y cognitivo, limitando así alcanzar su máximo potencial. Un fenómeno que refleja estas condiciones es el *burnout*.

En el capítulo 3, la autora profundiza en este fenómeno social y en su impacto en el rendimiento académico de estudiantes de pregrado de Ingeniería Civil, utilizando el instrumento Maslach Burnout Inventory. Se aplicó en un estudio cuantitativo de tipo exploratorio y correlacional, que incluyó la participación de 43 estudiantes en su último año de formación profesional, identificándose la presencia de diversos elementos asociados al *burnout* académico. Los principales factores identificados fueron el estrés y el agotamiento emocional, los cuales surgieron principalmente por la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas, la incertidumbre sobre el futuro profesional y la presión por cumplir con los requisitos de egreso, en especial, el trabajo de titulación, siendo señalados como los principales estresores del estudiantado.

Las pautas estratégicas para atender el desarrollo de contenidos curriculares vinculados a la educación física fueron detonados por el periodo de confinamiento mundial provocado por el covid-19. Esto detonó la necesidad de romper paradigmas y trascender al uso de otras herramientas pedagógicas que ciertamente se asume que están al alcance de la mayoría de la población, como la virtualidad y materiales fácilmente disponibles en casa.

Así, el capítulo 4 expone el resultado de estas adecuaciones y estrategias implementadas en el nivel de educación básica, en específico, en un grupo etario de 4° grado de primaria, vinculando los ejes de acción incluidos en los ODS 2030 por parte de la Organización de las Naciones Unidas, como son las Acciones por el clima, Educación de calidad, Vida de ecosistemas terrestres, entre otras líneas vinculadas con la propia formación de la educación física con enfoque socioformativo.

Sus autores nos llevan por una visión formal en un estudio desde el análisis cualitativo, en el cual se recopiló sistemáticamente la información de los comentarios, palabras destacadas después de una intervención de 16 sesiones. Esta práctica de generación de conocimiento constituye la base del análisis sobre el éxito en el aprendizaje de conceptualización, la eficacia de enseñanza aprendizaje y la actitud hacia el ambiente para mejorar el contenido, al identificar las fortalezas y debilidades.

La danza en telas aéreas es una disciplina que combina fuerza, flexibilidad y técnica. En varios países, ha sido objeto de estudio debido a sus impactos positivos en la salud y el bienestar que reportan quienes la practican, esto a través de la mejora de su autoestima y la condición física, el desarrollo de fuerza y flexibilidad, mayor confianza y expresión creativa. Dada la demanda

que requiere esta disciplina y los desafíos únicos que presenta, se evidencia la importancia de contar con programas de entrenamiento y formación continua. Por tanto, se investigan las lesiones comunes en practicantes de América Latina y España, con énfasis en las diferencias de género y factores preventivos.

Para tal efecto, el capítulo 5 plantea un diseño con estudio cuantitativo para una muestra de 900 hombres y 1,200 mujeres de América Latina y España. Mediante encuesta, se identificaron tipos de lesiones, estructuras corporales afectadas y prácticas preventivas. Hubo una mayor prevalencia de lesiones en hombros, cuello y cadera en mujeres. La técnica incorrecta y la falta de calentamiento son las principales causas de ello. Así, 55% de los acróbatas considera que mejorar el calentamiento reduciría las lesiones, mientras que 45% señala la importancia de la formación técnica adecuada. El estudio subraya la necesidad de diseñar programas de prevención y rehabilitación específicos.

Desde la prevención en atención integral, el capítulo 6 visualiza la importancia de sistematizar los resultados de un proyecto de intervención cultural, como es el caso de “La Candelaria”, diseñado e implementado en el taller de arte de la Escuela Primaria “Cristóbal Colón”, en el contexto del barrio de La Merced en el Centro Histórico de la Ciudad de México; se propone como una experiencia de educación artística que responde a las particularidades de un entorno marcado por la exclusión y la vulnerabilidad. A través de un análisis crítico, se busca establecer directrices que promuevan el desarrollo de habilidades para la alfabetización visual interdisciplinaria, esencial en la formación integral de los estudiantes.

Una de las características distintivas del programa es la promoción de la participación activa de los alumnos en proyectos colaborativos, donde pueden asumir roles similares a los que se encuentran en el ámbito profesional de la producción artística y audiovisual. Se enfatiza la importancia de incorporar elementos identitarios relacionados con la vida cotidiana y el territorio, lo que permite a los estudiantes conectar sus experiencias personales con el proceso de creación. Esta metodología no sólo favorece el desarrollo de múltiples competencias actitudinales, sino que también propicia la creación de productos artísticos-estéticos que reflejan la realidad y las expresiones culturales del entorno de los estudiantes, fomentando así un sentido de apropiación y pertenencia hacia el proyecto educativo.

En un enfoque terapéutico con la intervención de la danza, el capítulo 7 pone de manifiesto la experiencia de danza creativa, enriquecida con técnicas de danza contemporánea, danzaterapia y la propia experiencia docente, llevada a cabo por varias generaciones en la maestría en Creación Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, dirigida a profesores de todos los niveles educativos. Dicho programa persigue la construcción de obras creativas en escenarios educativos con docentes y estudiantes no bailarines. El objetivo principal de esta investigación es visualizar la relación de la danza con la poesía de manera interdisciplinaria, sobre todo, identificándose como un lenguaje literario-poético.

Se fundamenta en la fenomenología de la danza según autoras como Fernández (2019) y López (2018), quienes parten de las ideas de Merleau-Ponty (1945) en un marco teórico para visualizar la experiencia de la construcción de una metodología de danza creativa basada en la danza educativa moderna de Rudolph Laban (1975). Se espera describir la relación de danza y poesía en un ejercicio de traducción de lenguajes en su hacer reflexivo a una valoración ontológica para la expresión de emociones, contribuyendo en la formación integral y sensible del profesorado en la generación de espacios creativo-educativos en pro de la niñez y jóvenes.

Referencias

- Fernández, V. (2019). Cuerpo practicado y deixis expresiva. La investigación académica y los saberes de experiencia en el cuerpo que danza. *Estudios sobre Arte Actual*, (7), 231-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7067416>
- Laban, R. (1975). *Danza educativa moderna*. Paidós.
- López, M. (2018). Fenomenología de la danza: M. Merleau-Ponty versus Sheets-Johnston. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 467-481. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57686>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Planeta Agostini.

APARTADO I
ARTE Y EDUCACIÓN DESDE
UN ENFOQUE SOCIOPOLÍTICO
Y ECONÓMICO

*«La finalidad del arte es dar cuerpo a la esencia secreta
de las cosas, no el copiar su apariencia».*

ARISTÓTELES

CAPÍTULO I

ARTE, POLÍTICA, EDUCACIÓN: REPRODUCCIONES LOCALES DE UN DESENCUENTRO ESTÉTICO-CONCEPTUAL

Dr. Juan Crisóstomo Izaguirre Ruíz

ORCID: 0009-0001-2647-2423

juan.izaguirre@unison.mx

Universidad de Sonora, UNISON.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es proponer un modelo teórico para el desarrollo de una política cultural. Con base en la revisión de tres términos clave: arte, política, educación, así como de las relaciones que entre ellos se establecen, se presenta un análisis crítico del uso vago e impreciso con que dichos conceptos suelen ser incorporados en las políticas públicas, como resultado probablemente de razones antropogenéticas o inercias historicistas. Tras el análisis, se argumenta que la teoría curricular y su fundamento epistemológico, sociocultural y psicopedagógico, ofrece elementos pertinentes para dos cosas: rastrear vestigios relacionables con expresiones culturales contemporáneas y, con base en ello, comprender patrones del comportamiento sociocultural. De este modo, el diseño de la política cultural tendría una base antropológica y estética como fundamento de las identidades locales.

Palabras clave: arte, política, educación

Introducción

Los conceptos de arte, política y educación son parte de la civilización occidental, tanto como el sistema de relaciones que se establece entre ellos. Aunque los significados de tales términos están marcados por una

vaguedad conceptual, los tres mantienen rasgos etimológicos que con frecuencia los devuelven a los tiempos grecolatinos, ya sea por una persistencia antropogenética o por una inercia historicista. En cualquier caso, resulta paradójico que esta recurrencia a las fuentes grecolatinas no sólo no ayuda a atenuar la imprecisión, sino que por razones desconocidas tiende a naturalizarse lo que en términos formales podríamos llamar un uso polisémico subterráneo de tales conceptos.

La proliferación de un uso conceptualmente vago, junto con la tendencia referencial a la Antigüedad, parece explicar un mecanismo que se refuerza intrínsecamente: mientras más dispersos —o diversos— son los significados, mayor es la necesidad de las referencias antiguas para tratar de justificar no sólo el nuevo significado, sino también la expresión empírica de cada término. Así, la vulgar *techné* de la Grecia antigua, junto con la *ars* romana, son ahora un conjunto de expresiones que van de lo sublime a lo utilitario, pasando por lo sofisticado-ornamental y lo simplemente decorativo: lo que hoy entendemos genéricamente por arte. Una imagen como la anterior puede hacerse también sobre la política y la educación. Previendo la estructura evolutiva de cada uno, el resultado previsible es semejante: de la *polis* como “ciudad” y el *educare* como “sacar de dentro”, “guiar” o “criar” hay, respectivamente, una cantidad asombrosa de acepciones. Por ejemplo, la *polis* ateniense está asociada a una familia de términos como “ciudad”, “ciudadano/ciudadanía”, pero también a “policía” y “política”. Por el origen latino tenemos a *civitas*, que se traduce también como “ciudad”, y por extensión se relaciona con “ciudadano/ciudadanía”, pero que al mismo tiempo se vincula con “civismo/cívico”, “civilización”. Respecto a *educare*, tenemos el equivalente griego de *paideia*, “crianza” de los niños, ambos para referirse a transmisión de saberes generación tras generación, pero también para referirse a procesos contemporáneos de enseñanza escolarizada.

No es el propósito aquí justificar ni explicar el patrón evolutivo de estas tres piezas léxicas. Se pretende hacer una aproximación apreciativa al sistema de relaciones que arte, política y educación sostienen en el espacio público nacional-local, constituido por un territorio geográfico llamado estado de Sonora, así como presentar anotaciones básicas para un diagnóstico general posterior.

El trabajo consta de dos momentos. La primera parte ofrece un acercamiento a la estructura relacional que en el ámbito nacional-local mantienen los términos arte, política, educación. En la segunda parte se presenta

un bosquejo de una propuesta teórica sobre cómo articular un proyecto de desarrollo cultural con base en patrones estéticos, antropológicos y políticos de los sonorenses.

Trazos de un sistema relacional

El sistema de relación entre las tres nociones que dan título a este trabajo: arte, política, educación, puede ser explorado desde distintos ángulos y en dimensiones diferenciadas. La perspectiva con la que aquí se exploran las relaciones entre arte, política y educación es la teoría curricular (Stenhouse, 1998; Coll, 1997; Díaz, 1999; Casarini, 2002; Gimeno, 2002). Una perspectiva curricular sobre los temas de arte y política supone un análisis de la noción de educación artística que subyace en el Sistema Educativo Nacional (SEN), así como un diagnóstico de su implementación y resultados. Sobre ambas tareas hemos empezado un acercamiento para el nivel de secundaria (Izaguirre, 2016), pero es necesario extender el alcance y profundidad de dicha aproximación. Por su magnitud, en este trabajo apenas es posible señalar uno de los principios que pueden guiar semejante proyecto y presentar el esbozo para el marco conceptual correspondiente. Los principios generales de la teoría curricular, en concreto, el fundamento epistemológico, sociocultural y psicopedagógico, permiten analizar y evaluar si el mecanismo aplicado en la articulación de este sistema conceptual arroja resultados satisfactorios en términos de los propósitos institucionales marcados en el terreno educativo. Aquí se toma como elemento de contraste el marco legal de la educación a nivel local. En este sentido, la Ley de Educación del Estado de Sonora establece de modo general la obligación por parte del Estado de promover el desarrollo integral y permanente de los educandos. El artículo 15, en su fracción VII, señala: “Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, artística, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país y del Estado de Sonora” (p. 8).

Colocar una mirada curricular sobre las relaciones entre arte y política encuentra justificación en el hecho de que el proyecto educativo nacional se organiza en razón de un plan de desarrollo y de un conjunto de necesidades sociales por atender, como lo establece el marco legal. En el actual gobierno

federal, el Plan Nacional de Desarrollo no prevé de modo explícito el arte; sin embargo, la política educativa se sintetiza en lo que el régimen llama la Nueva Escuela Mexicana.¹ Lo anterior deja ver desde ahora una relación jerárquica en la cual la política tiene un papel rector sobre los otros dos conceptos. La jerarquía entre política, arte y educación se flexibiliza por momentos, según las circunstancias históricas. Así, el vasconcelismo (como corriente filosófica-política), el muralismo (como movimiento artístico) y el nacionalismo (como corriente ideológica-política-artística), siguen siendo nombres paradigmáticos de la utilización que la política en México hace de lo educativo y lo artístico (Bartra, 1987).

Lo artístico y lo cultural como políticas públicas... también como mitos de civilización.

Sobre el concepto de arte, un producto y concepto tardío de la modernidad (Shiner, 2004), hay un manto sagrado que acabó de tejerse en el romanticismo europeo. Este manto impide ver la forma epistemológica y ontológica de una actividad que, a decir de los paleontólogos (Clottes, 2016, pp. 71-85), ha sido parte de la evolución al menos desde antes del neolítico. Espacios arqueológicos como Complejo Huatabampo, Complejo Trincheras (Olmos, 2011) o La Pintada, distribuidos en el centro y sur en el estado de Sonora, dan muestra de ello. Pero al mismo tiempo, estos sitios podrían ser evidencia empírica que harían sospechar sobre una definición omnímoda de arte que se ha extendido en el mundo y en el que Sonora ocupa un muy pequeño lugar.

En efecto, una extensa línea que viene de lo rupestre a lo culto, pasando por lo artesanal y por encima de lo popular, da forma a una primera hipótesis que no permite articular los testimonios materiales de La Pintada, Complejo Huatabampo o Complejo Trincheras con la reconocida obra de artistas locales como Arteche, Ozuna o Moreno Zazueta. Si unimos estos sitios arqueológicos con la obra de los artistas mencionados, podríamos

¹ La Nueva Escuela Mexicana (NEM) “Es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. Es decir, con la NEM se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2024, p. 5).

hablar entonces de un arte rupestre local-sonorense y de un arte plástico local-global. Pero lejos de contentarnos con el hallazgo, habríamos de reconocer que estaríamos frente a la primera exploración por emprender camino a la comprensión de posibles trazos evolutivos entre ambos extremos históricos: lo rupestre y lo contemporáneo.

Con esta primera línea de trabajo, que llevaría a establecer criterios teóricos, metodológicos y técnicos precisos, el concepto local sobre la cultura se cimbra en la medida en que las instancias públicas no han contemplado una política de esta naturaleza. Por lo contrario, lo cultural en la política local y lo político en la cultura responden a un modelo sólidamente basado en la reproducción de un patrón en el que el Estado regula y administra la necesidad estética con base en una retórica educativa que, a su vez, promueve la creación, difusión y distribución del llamado arte sonorense o nacional con la participación más o menos selectiva o aleatoria de los propios artistas (Izaguirre & Terán, 2019).

La finalidad de tejer hilos entre el arte rupestre y el arte visual contemporáneo local vale también para prácticas de otra naturaleza. Música y danza, por ejemplo, son dos expresiones vistas como separadas gracias a la influyente tradición artística de la modernidad, pero con frecuencia, éstas se hallan integradas de manera funcional en casi todos los ámbitos organizacionales. En las celebraciones yaquis, mayos, seris, tanto como en reuniones familiares o populares, sonoridad y corporalidad no se caracterizan por una separación disciplinaria, sino que se muestran de modo integrado al cumplimiento del ritual pre-artístico correspondiente, la celebración religiosa, festividad o recreación social. Luego, una visión política las toma y las difunde como prácticas de danza folklórica, predominantemente en los planteles escolares, y por esta vía contribuye a que alcancen el estatus de arte. La figura de Amalia Hernández y el Ballet Folklórico de México son, juntos, el paradigma internacional que ilustra este mecanismo.

Otros elementos, como la tradición oral y gráfica, la gastronomía, la indumentaria, la concepción y usos del espacio, así como su recreación, las relaciones sociofamiliares y laborales, las festividades, son siempre expresiones culturales materia de un tratamiento artístico. Artistas locales dan registro de este proceso a través de la literatura, el teatro, la danza, la pintura, la música, pero la política cultural no consigue incorporar estos esfuerzos en un proyecto educativo. Las definiciones vigentes de lo artístico, lo cultural y lo educativo mantienen inercias conceptuales y cartabones técnicos de

fidelidad a un ideal de tradición civilizatoria. A saber, el arte como práctica sublime de ascenso vertical (Sloterdijk, 2012), lo cultural, entre las aproximaciones antropológicas y su estrechez con lo artístico y lo educativo como mecanismo de reproducción de ambos patrones (Jaeger, 2008), medidos en el vaivén e incertidumbre sexenales.

Política cultural y educación artística: dos áreas fértiles de dispersión

Política cultural y educación artística se asumen como dos categorías en las cuales se puede apreciar con especial claridad la vaguedad e imprecisión conceptual argumental de este análisis. A continuación, se presenta una exposición sobre esta premisa.

Política cultural

Siguiendo el razonamiento que da soporte a este trabajo, el caso del término cultura ofrece tela para cortar. El Instituto Sonorense de Cultura (ISC) muestra su Misión en su página electrónica: “Impulsar las condiciones de acceso a la cultura y el desarrollo de la vida cultural y artística en el Estado de Sonora reconociendo su carácter transversal en las dimensiones social, recreativa y económica” (Gobierno del Estado de Sonora, s. f.). Como podemos observar, y sin pretender extraer un análisis exhaustivo, la política cultural vigente en la entidad asume principalmente dos asuntos, a saber:

1. El acceso a la cultura y al desarrollo de la vida cultural son dos niveles diferenciados en la sociedad y debe ser el Estado, a través de su aparato administrativo, el ente que impulse dichas experiencias. Es decir, la cultura se entiende aparentemente como un plano de realidad abstracto al que los ciudadanos acceden en virtud de la generosidad de un ente político que controla de modo patrimonial un bien social, como la cultura. Este carácter patrimonialista sobre la cultura se afirma con la primera de las “atribuciones del Director General” del ISC, consistente en: “Velar, administrar y ejecutar la política cultural dictada por el Ejecutivo Estatal en turno”, que, a su vez, refleja el espíritu de la Ley de Fomento a la Cultura y Protección del Patrimonio Cultural

del Estado de Sonora (en adelante, “La Ley”). En este dispositivo legal se confirma el uso vago e impreciso que caracteriza a términos como *cultura*. La Ley no establece ninguna definición de cultura, sino que asume su significado y sentido a lo largo del texto jurídico como algo sobreentendido. La expresión más pura de esta imprecisión la representa el Capítulo VII, DE LA CULTURA INDÍGENA, en el que tampoco hay alguna definición, pero que por su sola denominación llama a la intriga. Si la Ley reconoce una “cultura indígena”, ¿con qué adjetivos deberá ser calificado el resto de expresiones que no son “indígenas”?

2. La “vida cultural y artística” son dos planos equiparables social, política y empíricamente. ¿Por qué un instituto de Cultura se asume con la responsabilidad de dar, junto a la cultura, un espacio de la misma proporción a un quehacer como lo artístico? Lo anterior representa uno de los aspectos más reveladores de la problemática aquí enunciada, debido a que mediante esta ecuación se enaltece un ámbito de participación social y por otro lado se restringen aquellos que no son valorados como artísticos.

Educación artística

El problema de la vaguedad e imprecisión conceptual para arte y educación se presenta en diversos escenarios, pero en el compuesto educación artística se muestra de modo paradigmático, quizás debido a la noción conceptual doble y el desafío político y pedagógico entrañado. En aproximaciones previas (Izaguirre, 3013a; 2013b; 2016), hemos abordado bajo diferentes enfoques y propósitos esta problemática. Aquí limitaremos el tema a la mirada de Larry Shiner, quien señala:

De hecho, los antiguos griegos, que tenían distinciones precisas para tantas cosas, carecían de una palabra para lo que nosotros denominamos arte bello. La palabra que con frecuencia traducimos por “arte” era *techné*, la cual lo mismo que la *ars* romana incluía muchas cosas que hoy en día denominaríamos “oficio”. *Techné* / *ars* abarcaba cosas tan diversas como la carpintería y la poesía, la fabricación de zapatos y la medicina, la escultura y la hípica. De hecho, *techné* y *ars* no se referían tanto a una clase de objeto como a la capacidad o destreza humanas de hacerlos o ejecutarlos (Shiner, 2004, p. 46).

La resemantización de la palabra arte y su polisemia constituyen un primer plano esperando por una explicación sobre las formas con que el término suele emplearse, incluso en ambientes académicos. Se trata ya no sólo de distinguir entre nociones como bellas artes, artesanía, arte popular, arte de masas como expresiones contemporáneas, sino también de valorar cuáles son los significados de dichas expresiones para las diversas poblaciones estudiantiles dentro de las escuelas. Éste es el segundo nivel de explicación por cumplir. ¿Los currícula de educación artística, en su diseño tradicional, responden a las condiciones socioculturales a las que se dirigen, teniendo en cuenta la complejidad cultural que caracteriza a la sociedad?

Más aún, en una revisión a cuatro *handbooks* sobre artes y educación (Eisner & Day, 2004; Bresler, 2007; Fleming et al., 2015; Barton & Baguley, 2017), que recogen una cantidad asombrosa de contribuciones sobre el currículo de educación y artes a través del mundo, no se localizan miradas que problematicen los procesos de resemantización o la condición polisémica del arte. En cambio, como es tradicional, se dan por sobreentendidos definiciones y significados del término para simplemente adjuntarlo en el compuesto *art education*, pasando por alto la diferente naturaleza de las expresiones artísticas como la materialidad de las artes visuales, la subjetividad en las artes escénicas y los complejos procesos perceptuales y sensoriales que involucran la cognición y el desarrollo humano. Eso sí, en este amplio panorama, en el que se incluye nuestro país, Dias et al. (2017) afirman que “como punto de partida, ipodríamos afirmar que proporcionar una visión general sobre educación artística en México es desalentador!” (p. 165; traducción propia).

Ser y saberse sonorense: elementos para una transición

Desmitificar el arte y convertirlo en herramienta efectiva de educación mediante el diseño de una política seria y de largo alcance tiene, a nivel local, el enorme reto de desarrollar una reflexión crítica como condición enmarcada en un programa de investigación. Tal reflexión debe, razonablemente, ir en tres direcciones simultáneas: ¿cuál es el papel social, histórico y político del arte en el concierto o desconcierto de una complejidad sistémica, pero a la vez temporal y espacialmente localizada? ¿Cómo una política cultural puede orientarse a la potencialización del desarrollo social,

con todas sus previsible consecuencias? ¿En qué medida el sistema educativo debe conciliar su función de ser un reproductor de la cultura con el reconocimiento de la necesidad genuinamente estética como impulsora del conocimiento?

Lo que en otro lugar he llamado el Modelo de Educación Artística Mexicano (MEAM) (Izaguirre, 2004), basado en la enseñanza de prácticas artísticas concretas orientadas a la ejecución técnica, responde a una concepción que distorsiona cualquier propósito estético del arte como factor de educación. En lugar de reproducir las formas artísticas que aparecen impostadas en las ceremonias de clausuras de ciclos escolares, y que tampoco se traduce en formación de públicos, una política cultural local podría replantearse de una manera distinta. Indagar sobre los patrones de la gestualidad cotidiana en niños, jóvenes, adultos y viejos; en los rasgos de la producción fono-acústica y en la estructura rítmico-melódica de la voz; o bien, en el espectro cromático como factor de percepción visual, así como en el sistema lúdico tradicional y sus significados. Todo ello sería aproximarse al trazo de un modelo propio.

El estudio de las formas del Ser arrojaría que la actitud corporal, el habla, la percepción visual y los juegos dibujan antropológicamente a individuos con características peculiares que en principio no responden a las exigencias del ballet, el canto operístico o el teatro isabelino, por mencionar las expresiones típicamente cultas del arte europeo.

Teoría curricular: fundamentos para un modelo de desarrollo cultural

Entonces, los fundamentos epistemológicos del campo artístico serían descubiertos con diferencias marcadas entre la tradición de la modernidad europea y el acotado contexto de lo mexicano-sonorense. Puesto que en Europa el arte moderno tiene una historia de 500 años, que le ha permitido configurarse como paradigma “universal”, Sonora aún se esfuerza por sacudirse el conocido estigma vasconcelista. Bajo la consideración de esta asimetría, implementar la educación artística en cualquiera de los niveles escolares basándose en una política educativa impostada, sin contar con una epistemología de las estéticas locales y sin tener en cuenta que los procesos estéticos difieren entre las culturas (Noguera de Echeverri, 2004; Mandoki,

2013) es instalar formas de sentir que políticamente se traducen en un colonialismo crónico.

Esta indagación epistemológica de una estética local conduce al segundo fundamento curricular: lo que define socialmente al sonorense en el plano cultural. Si la Universidad de Sonora (Unison) inició sus funciones en 1942 con la formación de ingenieros agrónomos, esto se debió al reconocimiento de que el cultivo de la tierra y la cría de animales eran una forma de sobrevivencia en la estructura social y económica, lo que, en definitiva, sigue siendo uno de los rasgos culturales de la región. En acuerdo con uno de los principios básicos de la teoría curricular, la Unison atendió en sus inicios una necesidad mediante la oferta de un programa de formación profesional pertinente.

El MEAM en México, y en Sonora por extensión, ha seguido una lógica inversa. En lugar de palpar cuál es la necesidad estética, se ha querido imponer un modelo impropio por vía de la educación (Izaguirre, 2016). El resultado en términos políticos, sociales y económicos está a la vista: la cultura artística no figura como parte de la agenda legislativa, la imagen del artista sigue siendo vista con sospecha, desdén o desprecio; la inversión pública hecha en los programas profesionalizantes, aunque sigue siendo escasa en términos proporcionales, tiene problemas para encontrar retribución y justificación plena.

El tercero de los principios curriculares, el fundamento psicopedagógico, puede en parte ser consecuencia de los resultados del componente epistemológico y sociocultural. En cuanto se ha construido una definición de patrones estéticos y se ha evaluado cómo promover el fortalecimiento de dichos patrones, es posible hablar de un ser humano con rasgos definidos en un espacio y tiempo localizados. Algunas de estas características serán comunes a las de otros individuos, pero algunas otras serán distintivas como propias. Nos acercamos así a una ontología de lo humano que nos permite tomar decisiones respecto a lo que se aprende y cómo se aprende, según las condiciones particulares y contextuales de los sujetos, en vez de dar por sentado que los procesos de aprendizaje son de una naturaleza compacta y omnímoda. Asimismo, el acercamiento a una ontología de lo humano facilita apreciar las diferentes dimensiones constitutivas que explican por qué el aprendizaje tiene características particulares en el continuum niño-adulto-vejez, según el entorno y el objeto de aprendizaje.

Reflexión final

Si de ser parte de la civilización occidental se trata, lejos de ofrecer necia resistencia, una actitud razonable es confirmar la crítica con la que ha empezado este texto: la tentación de recurrir a la Antigüedad para buscar alguna referencia identitaria que se traduzca en explicación antropogenética, genealógica, histórica o psico-política. Pero el cumplimiento de esta tentación habrá de hacerse bajo dos condiciones básicas: una conciencia plena de la especificidad de las razones que motivan la referencia y una actitud de reserva dada la composición antropológica y psicopolítica en el alcance de lo sonorense. Es una obviedad que el sonorense no es un europeo heredero de la modernidad, como también lo es que no es descendiente directo ni puro de los habitantes originarios de Mesoamérica o Aridoamérica. Por otra parte, el mestizaje como proceso histórico, que en otros momentos funcionó como mecanismo de reivindicación social, adquiere ahora formas de cliché que no resiste la menor prueba de globalidad, como lo argumentan entre otros Bartra (1987) y Mandoki (2006), sin que ello signifique que el ciudadano yaqui o pima deja de ser indio a condición de que el sonorense deja de ser mexicano, o latinoamericano. Más aún, la tarea histórica de seguir siendo indio yaqui, pima o mexicano sonorense, en el noroeste de México, exige afinar con mayor agudeza la sensibilidad para identificar las razones de la indigenidad o la mexicanidad sonorense.

Ésta puede ser una excelente coyuntura para recrear la *paideia* como modelo a través del cual los griegos aprendieron para enseñar a aprender el sentido de la identidad y la pertenencia localizadas en las coordenadas del tiempo y del espacio. El mexicano sonorense tiene, además, la oportunidad y el deber de ampliar esta referencia clásica mediante el conocimiento de la indigenidad que la antecede en el plano histórico y que le acompaña sincrónicamente. Así, lo sonorense podría comprenderse como una síntesis ontológica del sentimiento y la actuación reestructurados organizacionalmente.

Referencias

- Barton, G. & Baguley, M. (Eds.) (2017). *The Palgrave Handbook of Global Arts Education*. Palgrave.
- Bartra, R. (1987). *La jaula de la melancolía*. Grijalbo.

- Bresler, L. (2007). *International Handbook of Research and Policy in Arts Education* (II Vols.). Springer.
- Casarini, M. (2002). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Clottes, J. (2016). *What Is Paleolithic art?: cave paintings and the dawn of human creativity*. University of Chicago Press.
- Coll, C. (1997). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Dias, B., Tourinho, I., Miranda, F., Olaya, O., Freitag, V. & Fernández, T. (2017). Looking at new trends and policies in Latin American art education. En Georgina Barton & Margaret Baguley (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Arts Education* (pp. 157-170), Palgrave.
- Díaz, Á. (1999). *Didáctica y currículum*. Paidós.
- Eisner, E. & Day, M. (Eds.) (2004). *Handbook of research and policy in Arts Education*. Laurence Erlbaum.
- Fleming, M., Liora, B. & O'Toole, J. (Eds.) (2015). *The Routledge International Handbook in the Arts and Education*. Routledge.
- Gimeno, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gobierno del Estado de Sonora. (s. f.). *Misión*. Instituto Sonorense de Cultura. <https://isc.sonora.edu.mx/acerca-de>
- Izaguirre, J. (2004). *Modelo de Educación Artística en México*. Conferencia dictada con motivo del 25 Aniversario de la Universidad Pedagógica Nacional, Hermosillo.
- Izaguirre, J. (2013a). Bellas artes, artesanías o arte popular: ¿en qué debe consistir la educación artística. *Revista Digital Dibujando Sueños*, 6. http://issuu.com/dibujandosuenos/docs/revista_ds_mayo
- Izaguirre, J. (2013b). Entre la mimesis y la poesis: para una travesía ontológica del arte en Occidente. En Vladimir González Roblero (Coord.), *Investigación en artes y humanidades*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Izaguirre, J. (2016). *Artes y escuelas secundarias en Hermosillo. Relaciones entre currículo, cultura docente y aprendizaje*. [Tesis doctoral] Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Izaguirre, J. & Terán, M. (2019). *Arte, sociedad y trabajo: prolegómenos para una caracterización social del licenciado en Artes de la Universidad de Sonora*. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional sobre Educación Superior de las Artes, 20 al 22 de febrero de 2019. Universidad de Sonora.

- Jaeger, W. (2008). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales*. Prosaica Dos/Siglo XXI/Conaculta/Fonca.
- Mandoki, K. (2013). *El indispensable exceso de la estética*. Siglo XXI.
- Noguera de Echeverri, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente/Universidad Nacional de Colombia.
- Olmos, M. (2011). *El chivo encantado. La estética del arte indígena en el noroeste de México*. El Colegio de la Frontera Norte/Fondo Regional para la Cultura y las Artes del Noroeste.
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte. Una historia cultural*. Paidós.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica* (trad. Pedro Madrigal). Pre-Textos.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2024). *La Nueva Escuela Mexicana: orientaciones para padres y comunidad en general*. Secretaría de Educación Pública.

CAPÍTULO II

LA ARTETERAPIA EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS Y SU INCIDENCIA EN EL MANEJO DEL ESTRÉS

Mtra. Rosa Leticia López Sahagún

ORCID: 0009-0006-8632-6352

rosa.lopez@itson.edu.mx

Mtra. Mitzy Lorena Ávalos Palafox

ORCID: 0009-0000-7556-0748

Instituto Tecnológico de Sonora, ITSON

RESUMEN

El presente documento describe la incidencia de talleres de arteterapia en la disminución del estrés en el estudiantado universitario a través de foros de experiencias. Se realizó un estudio cualitativo con 12 instructores y 300 estudiantes de diferentes programas educativos del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), con edades entre 18 y 22 años. Los talleres se realizaron en un periodo de 10 sesiones, dos veces por semana. Se recopiló la información mediante registros, bitácoras, evidencias fotográficas y de video, y finalmente, también se obtuvieron datos en la culminación de los talleres, a saber: un foro para documentar la experiencia como tallerista y de las personas beneficiarias. Como resultado, se observó en los participantes disminución en los niveles de estrés y la ansiedad, aumento en la confianza, además de mayor capacidad para expresar y comunicar sus vivencias. A manera de conclusión, se demuestra la importancia de que la universidad provea herramientas para el manejo de las emociones, el desarrollo personal y motivacional de estudiantes del nivel superior.

Palabras clave: arteterapia, estrés, emociones, estudiantado universitario

Introducción

El estrés, en cualquiera de sus variantes, afecta de manera significativa a las personas, independientemente de su situación, edad y condición. En el caso de jóvenes, dicho estado se intensifica por sus asuntos personales, aunado a las responsabilidades y compromisos escolares que deben cumplir a corto o mediano plazos.

La vida de los jóvenes adscritos a la educación superior está rodeada de preocupaciones, el cursar una carrera les ocasiona estrés por el simple hecho de prepararse, de sentir alguna presión familiar o por la necesidad de combinar el trabajo y los estudios. La universidad debe ser proveedora de herramientas para el manejo de las emociones y el control de éstas, con miras a favorecer el desempeño profesional, personal y en otros ámbitos de vida del alumnado.

A continuación, se mencionan los diferentes distractores que producen el estrés. Entre estos, está la percepción de la falta de tiempo, la realización de las actividades escolares, la conjunción de diferentes factores internos y externos que, a final de cuentas, inevitablemente, estresan al estudiantado (Barraza, 2011).

Según lo que mencionan Silva-Ramos et al. (2020), en la actualidad, el estrés es una expresión anímica muy frecuente; no existe un consenso sobre su definición, ya que es un término muy complejo, interesante y actual. Tiende a ser una respuesta negativa que provoca un desequilibrio en las personas que lo padecen, y es ocasionada por la presión y la capacidad de afrontar los problemas.

El estrés académico se produce cuando el estudiante percibe de manera negativa las demandas de su entorno, por lo que le resultan angustiantes las diversas situaciones que enfrenta durante su proceso formativo y se ocasiona la pérdida de control para poder afrontarlas. Lo anterior genera manifestaciones físicas como ansiedad, cansancio, insomnio, bajo rendimiento académico, desinterés profesional, ausentismo e incluso la deserción.

En el transcurso de la vida se sufren algunas complicaciones que no ayudan al joven a desenvolverse y a potenciar sus habilidades como ellos quisieran (Mendoza & Montoya, 2023). En la etapa universitaria es cuando se presentan este tipo de conflictos y es donde tiene que aprender a sobrevivir en distintos escenarios, tales como el personal, social y económico, por

mencionar algunos; además, algo que influye en el rendimiento de la persona es el aspecto mental, la carga académica y los estímulos que interfieren en el comportamiento, los cuales desencadenan en el estudiante cuadros de ansiedad y estrés, ya que atraviesan un cambio rotundo en su estilo de vida, pues deben volverse más independientes al ser los encargados de organizar sus deberes y responsabilidades.

Un estudio realizado por el Ministerio de Educación, publicado en el *Diario Oficial El Peruano* (2019, citado por Mendoza y Montoya, 2023), señala que, de toda la comunidad educativa a nivel superior, estudiantes de la universidad, docentes y el personal administrativo, 82% sufre de problemas relacionados con la ansiedad, 79% presenta estrés y 52% sufre de casos de violencia. Se puede observar el impacto generado por los trastornos mentales en la población juvenil universitaria. Por tanto, es importante indagar las causas y aplicar estrategias novedosas que enriquezcan y mejoren la calidad de vida de dicha población, entre éstas, los programas de arteterapia son una alternativa para favorecer el manejo del estrés y la motivación hacia el logro de objetivos.

Una alternativa que puede ser pertinente para el control del estrés y la ansiedad es la aplicación de la arteterapia. Marín (s. f.) menciona que la arteterapia es una disciplina relativamente joven, que implica distintas formas de proceder, conocimientos e impulsos de las artes plásticas para lograr un proceso de sanación y potencialización del desarrollo. Existe una relación terapéutica entre la reflexión en relación con las emociones y la interacción artística; ayuda y apoya al individuo a incrementar su creatividad, utilizando la creación artística como herramienta que facilita la expresión y la resolución de conflictos emocionales o psicológicos, lo que permite su práctica individual o en pequeños grupos.

Un caso de éxito con la arteterapia son los talleres que se implementan en el ITSON, México, con 10 estudiantes de la universidad, quienes determinaron estar pasando por estrés, lo cual estaba afectando sus resultados. Rojas y Galván, en 2020, llevaron a cabo un programa para disminuir sus estresores y mejorar su rendimiento académico. Para tal fin, utilizaron los métodos de Fux y Sheykholya. A partir de ello, realizaron un estudio descriptivo y transversal; una escala Likert de observación elaborada para tal fin fue aplicada previo y al cierre de los talleres. Como parte de los resultados, los participantes se sintieron capaces de afrontar sus problemas personales, más seguros de su persona y con mejor actitud para el desarrollo de

sus habilidades sociales que trajeron beneficio en lo académico. Lo anterior se desarrolla desde 2018 en el ITSON, durante todo el periodo escolar, con el propósito de incidir en la salud mental de las juventudes.

Como una forma de disminuir el estrés que lleva a la aprobación, deserción y atraso escolar, se hace el siguiente cuestionamiento: ¿De qué manera un programa de arteterapia contribuye a disminuir el estrés en jóvenes de la universidad?

Por lo anterior, el objetivo del presente estudio será describir cómo inciden los talleres de arteterapia en la disminución del estrés en el estudiantado universitario a través de foros de experiencias.

Método

Las investigaciones realizadas bajo el enfoque cualitativo producen datos descriptivos con poco nivel de abstracción o inferencia y están anclados a lo empírico y al contexto en que se presentan (Barraza, 2023), por tanto, es una herramienta poderosa que permite recoger testimonios individuales, así como una comprensión de procesos terapéuticos y los resultados obtenidos en sus foros de experiencias.

Sujetos

Se contó con 14 instructores (4 hombres y 10 mujeres) de diferentes programas educativos del ITSON que están cursando entre el segundo y séptimo semestres. Las edades de quienes impartieron los talleres oscilan entre los 18 y 22 años.

Participaron en los talleres 300 estudiantes (50 hombres y 250 mujeres) de diferentes carreras de la universidad y de los distintos semestres, sus edades fluctúan entre los 18 y 22 años.

Técnicas empleadas

Se diseñó un plan general de propuesta propia que incluye actividades para el conocimiento y exploración con las artes y los diversos recursos que inciten a la acción, realización de actividades nuevas, la inventiva, la curiosidad y encontrar el sentido de lo que se viene haciendo.

Tabla 1. Plan general de actividades arteterapéuticas

Actividad	Justificación	Desarrollo
1. Los sentidos	Aumentar los sentidos a través de ejercicios de exploración e introspección.	<p>Vista: Mostrar un objeto valioso de tu casa y explicar el motivo por el cual es tan importante.</p> <p>Olfato: ¿Qué huele? Cada participante tendrá que explicar a qué huele su casa. Comentar sobre el olfato y su poder para transportarnos a lugares o recuerdos.</p> <p>Gusto: ¿Sabes a chocolate o amargo? Reflexionar sobre los momentos que hemos pasado a lo largo de nuestra vida.</p> <p>Después, con los materiales que tengamos, plasmar en una hoja lo que se haya sentido o reflexionado. (Dibujo libre)</p>
2. Cómo te ves	Identificar cómo te percibes para mejorar la autoestima y aceptarte a ti mismo	<p>Dibuja cómo te reflejas frente a un espejo. Después, dale color y quédate mirándolo fijamente unos instantes, reflexiona acerca de todo lo que has recorrido, todo lo que ha pasado en tu vida, tus errores, tus logros, las personas, lo que has tenido que hacer para poder estar en el lugar en donde estás, y si no has llegado, qué te falta por hacer, etc.</p>
3. Miedos	Identificar los miedos que bloquean y convertirlos en tu lugar favorito.	<p>Dibujarán aquello a lo que le tienen miedo. Después, le darán color y lo mirarán fijamente unos instantes reflexionando: ¿por qué tengo miedo de esto? Después crearán con ese mismo dibujo su lugar seguro y favorito en donde no tengan ningún miedo.</p>
4. La canción	Desarrollo de la improvisación y creatividad.	<p>Reflexionar acerca de cómo se han sentido últimamente, después escoger palabras al azar que representen su estado de ánimo y crear una canción con ellas. Puede ser de cualquier género.</p>
5. La máscara	Identificar las virtudes que poseen a través de la creación de una máscara que representa su rostro, con el fin de apropiarse de ello y dignificarlo.	<p>En una hoja, papel, cartón o algún lugar en donde escribir y dibujar, recortarán una máscara y la decorarán con recortes, dibujos o palabras sobre las cosas que más les gustan de sí mismos o que puedan representar sus virtudes.</p>

Nota. La tabla 1, de autoría propia, da muestra de un plan de actividades arteterapéuticas que se aplica en cada uno de los periodos y se adecúa a las necesidades de las personas participantes.

Se hace una evaluación inicial y una evaluación final para ver los avances que se tuvieron durante el desarrollo del taller. Para ello, se empleó el Instrumento de Entrada y Salida de Rojas y Galván (2020) aplicado a universitarios, el cual consiste en una escala de observación tipo Likert con 20 ítems que miden el trabajo con elementos artísticos de forma individual y en grupo, además del desarrollo de la expresión y la comunicación para reforzar la confianza y la seguridad, lo cual ayuda a disminuir el estrés.

Los talleres se programan durante todo el año. En el primer semestre del año, se efectúan en febrero y marzo y es este último mes cuando se realiza el foro de experiencias. En verano, los talleres se realizan en junio y julio, siendo el último mes cuando tiene lugar el foro. En el segundo semestre, el taller se desarrolla de octubre a noviembre y el foro sucede en el último mes.

En los foros, las personas beneficiarias participan comentando su experiencia, con énfasis en cómo el empleo de actividades arteterapéuticas incide en la disminución del estrés. De igual forma, los talleristas expresan en ese espacio el apoyo a sus estudiantes en la práctica de acciones que contrarrestan el estrés.

Procedimiento

Para la realización de este trabajo, se invita a estudiantes a participar como talleristas. Se hacen reuniones para capacitación en donde se les enseña a realizar el plan de clase y cómo se van a llevar a cabo las sesiones, ya sean virtuales, remotas o presenciales. Para las clases remotas se emplean video-llamadas o videoconferencias, y para las virtuales se utiliza la plataforma de Classroom.

Una vez que se ha llevado a cabo la capacitación, se lanza una convocatoria para invitar al alumnado a participar en los talleres, los cuales tienen una duración de 10 sesiones, dos por semana de una hora presencial y/o de trabajo en la modalidad virtual asincrónica. En el transcurso, se hacen actividades de danzaterapia, musicoterapia, dramaterapia y artes plásticas en donde se exploran emociones a través del arte. Al término del taller se hace una muestra, en la cual se realizan diversas actividades interactivas y se invita a la comunidad a expresar sus emociones mediante ejercicios que fomenten la cultura de paz.

Durante los meses de abril, junio y noviembre, se realiza un foro y/o mesa de experiencias en modalidad remota-sincrónica para valorar la

incidencia de los talleres de arteterapia en la disminución de estrés en la comunidad estudiantil. Para efectos de este estudio, se analizarán los resultados de los foros de 2023.

Para la recolección de datos, se empleó la técnica de diario de campo, de donde se obtiene la información de la intervención y los foros. Al final de cada sesión, los talleristas realizan un escrito con la descripción de la actividad realizada y cómo se desarrollaron sus estudiantes en las sesiones. El análisis de los datos se realizó mediante segmentos de unidades de análisis, agrupamiento de información y codificación de ésta.

Resultados

Los participantes mencionaron que tomaron los talleres de arteterapia para cuidar su salud mental, la cual se ha visto afectada a causa del estrés. Fue recurrente el hecho de que se acercaran para ocupar su mente, controlar sus emociones, tener una mejor expresión, abordar problemas familiares y de autoestima, relajación, ser sociable, eliminar sentimientos negativos, distintas formas de terapia, entre otros temas. Con base en ello, se diseñaron las sesiones de acuerdo con las necesidades de atención para reducir el estrés académico.

Los coordinadores e instructores del proyecto, al término de los talleres, organizan un foro con la finalidad de proveer un espacio para compartir experiencias positivas y evaluar el cumplimiento de sus expectativas, con el objetivo de promover el bienestar y la salud estudiantil. Dichas actividades están enmarcadas en el programa institucional de Cultura de la Paz, el cual tiene la finalidad de crear ambientes más favorables para la convivencia y la armonía, que no solamente se vean reflejados en el medio ambiente, sino también con las personas con las que se establecen relaciones diariamente.

En cuanto a la experiencia a través del foro, quienes se beneficiaron de los talleres hicieron énfasis en el trabajo vivido en las sesiones, el desarrollo de la atención a los aspectos personales y de la vida cotidiana, aspecto que, en algunos casos, había pasado desapercibido. La creatividad fue en incremento al conectar con sensaciones ya que la herramienta arteterapéutica les ayudó a expresar pensamientos, sentimientos y a profundizar en sus logros, dándole prioridad a indagar en su interior y no sólo a divertirse o distraerse.

Entre otros resultados, los participantes alcanzaron conciencia de sus emociones gracias al empleo de técnicas para la autorregulación, además de aumentar habilidades sociales dentro del grupo durante las sesiones y fuera de éstas, a ello ayudó la convivencia entre sus iguales, generando así un aula ausente de ansiedad.

Los asistentes a los talleres de arteterapia mencionan que las actividades planteadas les ayudaron a desenvolverse mejor, tuvieron la oportunidad de conocerse un poco más, ya que, por lo regular, se enfocan en la parte académica y se olvidan de lo interno y de su bienestar emocional, así que pudieron darse el tiempo para trabajar en ellos mismos, en sus miedos y liberarse de aquello que les hacía daño.

La motivación estuvo presente en cada producto realizado, gracias a los cuales visualizaron capacidades que no sabían que tenían, aquellas ocultas que engrandecieron con cada dibujo, movimiento corporal, rol asumido o actuado, pensamiento vuelto letra e interpretación de sonidos propios o generados. Se permitió de manera orgánica externar su sentir y darlo a conocer en plenarias donde la escucha tuvo su papel protagónico.

En cuanto a la información generada por talleristas, a través de sus registros y diarios de campo, estos explicaron las dinámicas al interior de los grupos, las interacciones con la persona instructora, los beneficios personales y profesionales obtenidos como resultado del proceso de aprendizaje y reflexión. Dichos aspectos se resaltaron en el foro al formar parte como talleristas, ya que una vez concluida la encomienda, es posible llegar a un siguiente nivel de experiencia, además de desarrollar nuevas habilidades dirigidas a la enseñanza y formación.

Los talleristas apoyaron a los participantes con las actividades en la introspección, en conectar o reconectar con su persona, a darse cuenta de lo que les gusta hacer y lo que habían dejado de hacer por ciertas situaciones del pasado, lo que contribuyó a alcanzar su paz interior y su crecimiento personal. Promovieron la mejora de la autoestima, el reconocimiento de sus cualidades, el entender lo que los afecta, molesta o hace sentir mal. Aunque hubo algunas tareas complicadas de llevarse a cabo, como las que implican el empleo del cuerpo porque les daba vergüenza, paulatinamente, sus estudiantes pudieron desarrollar la consciencia de sí mismos y permitirse romper algunas barreras psicológicas, identificando virtudes, ya que se suele pensar mucho en los defectos, por lo que se procuró ampliar la percepción que tienen de su persona.

Discusión

El programa de arteterapia para universitarios cumple su propósito de disminuir el estrés en la población estudiantil, lo cual se estuvo documentando en las sesiones y se concretó en los foros de experiencias.

Se pudieron generar espacios libres de preocupaciones y presiones, tal como lo indican Silva-Ramos et al. (2020), donde el estudiantado tuvo la capacidad de afrontar sus problemas y encontrar un equilibrio entre su vida, trabajo y escuela. Las artes en sus diversas formas hacen que la persona desarrolle su imaginación para encontrar vías alternas y que fluyan las ideas.

Barraza (2011) menciona que la falta de tiempo o los límites en éste también producen estrés, además de los factores internos como el miedo y externos como la acumulación de tareas; así, con las actividades arteterapéuticas no hubo exigencias, lo cual no dio pie a la aparición de angustia, negatividad, autosabotaje ni a la autocrítica.

Mendoza y Montoya (2023) mencionan las complicaciones de las juventudes en cuanto a desenvolverse y potenciar sus habilidades; en los talleres, al poder expresarse de manera verbal, no verbal, con su cuerpo, voz, mediante símbolos y otros medios artísticos, se contribuyó a mejorar sus dificultades de desempeño, sus relaciones personales y aumentar su rendimiento.

No obstante, escoger, reducir o establecer cosas específicas y ponerle nombre a todas las vivencias que se ha tenido fue de los retos más difíciles, sobre todo en estudiantes de carreras artísticas, de diseño y *marketing*, ya que su formación se enfoca en representar lo que sus clientes les piden, y no propiamente lo que desean o necesitan expresar, situación que les resultó difícil y gratificante a la vez.

Como señala Marín (s. f.), al haber trabajado de forma individual, en pequeños equipos y de manera grupal con apoyo de los materiales y elementos del arte, los estudiantes pudieron manejar emociones con actividades donde primero las identificaron, las nombraron y tomaron decisiones que incidieran en su bienestar, evitando con esto la pérdida de control, y coadyuvando a salir del estado de agotamiento, cansancio, aburrimiento y desinterés por lo que les rodea.

Ejercicios de relajación y meditación les reenfocaron en el trazo de nuevas metas y objetivos, o bien, a retomar los que se quedaron en el camino; se incrementaron la esperanza y las opciones disponibles para sobrevivir en lo personal y lo social. Por las acciones anteriores, hubo decremento en cuanto

a la ansiedad y la desesperación, lo que fomentó que los participantes fueran más pacientes, tolerantes y empáticos.

Finalmente, las aportaciones de la investigación cualitativa ofrecieron una visión de los momentos más significativos de quienes fungieron como participantes, se resalta el deseo manifiesto de compartirlo con otros y otras estudiantes, además de la creación de nuevos niveles, debido a que 50% de las personas involucradas expresaron abiertamente su deseo de incorporarse nuevamente a este tipo de talleres con actividades más avanzadas.

Conclusiones

Se logró el objetivo de describir la incidencia de los talleres de arteterapia en la disminución del estrés en el estudiantado universitario a través de foros de experiencias. En estos, se discutió la importancia de la enseñanza a través del arte y la necesidad de que la universidad provea herramientas para el manejo de las emociones.

Los foros permitieron capturar la complejidad de las experiencias individuales, centrarse en la calidad y el contacto con las vivencias de los demás y el arte, beneficiándose del proceso creativo, manifestado en los productos realizados durante las sesiones.

Los participantes de los talleres experimentaron varios beneficios específicos según los resultados y la discusión del documento; en primer lugar, las actividades ayudaron a la libre expresión, al reconocimiento de sus emociones y la reflexión sobre ellas, lo que proporcionó mayor confianza, seguridad y desarrollo de habilidades. También el acompañamiento fue clave en la generación de ambientes relajados, al brindar la sensación de productividad y bienestar.

Así pues, se reconoce al taller de arteterapia no como una materia o clase, sino más bien como una sesión a la que se asiste para autoconocerse de diferentes maneras, con base en actividades didácticas atractivas, ejemplo de ello es el uso de música y letra, que mediante un dibujo o escrito que represente lo escuchado en la canción, permitió en algunos participantes el mejoramiento de la escritura y la creación de historias.

Es importante seguir con estos talleres para las juventudes, invitar a todos los programas educativos del ITSON a formar parte del equipo de trabajo, a que sean más quienes participen como talleristas, así como incrementar el

número de personas que se beneficien de tomarlo, ya que ayudará a ambas partes a ser buenos y buenas ciudadanas, personas más plenas y felices.

Se recomienda proveer de más técnicas, estrategias y recursos para seguir trabajando el control y manejo de emociones después de finalizado el taller para seguir poniendo en práctica lo aprendido. Finalmente, se propone la realización de un estudio cuantitativo que analice las respuestas del instrumento de entrada y salida, contrastando los resultados de las tres modalidades: virtual, remota y presencial y/o por carreras.

Referencias

- Barraza, A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo: el papel de las estrategias de afrontamiento. *Visión Educativa IUNAES*, 5(11), 36-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034497>
- Barraza, A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf>
- Marín, A. (s. f.). *¿Qué es arteterapia?* <https://arteterapiaec.com/acerca-de/#:~:text=El%20Arteterapia%20es%20una%20disciplina,sanaci%C3%B3n%20y%20potenciaci%C3%B3n%20del%20desarrollo>
- Mendoza, D. & Montoya, K. (2023). *Programa arteterapia para reducir los niveles de ansiedad en jóvenes universitarios*. [Tesis] Universidad Católica de Santa María. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/38824bf2-ea2b-4d2b-ab79-3f1f8100ccb2/content>
- Rojas, G. & Galván, L. (2020). Arteterapia: una experiencia de implementación remedial voluntaria en universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-25. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.687>
- Silva-Ramos, M., López, J. & Columba, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/html/#:~:text=El%20estr%C3%A9s%20en%20una%20expresi%C3%B3n,y%20la%20capacidad%20para%20afrontarla>

CAPÍTULO III

SÍNDROME *BURNOUT* Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE NOVENO SEMESTRE DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE INGENIERO CIVIL

Dra. Ayón Murrieta Guadalupe
ORCID: 0009-0000-1836-605X
guadalupe.ayon@itson.edu.mx
Instituto Tecnológico de Sonora, ITSON

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue describir el nivel de síndrome de *burnout* en el rendimiento académico de los estudiantes de último semestre del Programa Educativo de Ingeniero Civil inscritos en el semestre enero-mayo 2021, esto mediante la aplicación del cuestionario Maslach Burnout Inventory. Consistió en un estudio cuantitativo, no experimental, de campo y transversal, de tipo exploratorio y correlacional según las características de la investigación realizada. Participaron 43 estudiantes de último semestre del Programa Educativo de Ingeniero Civil, inscritos en sus últimas materias en el semestre enero-mayo 2021. Se utilizó el instrumento de Inventario de Burnout para estudiantes de Maslach (Maslach Burnout Inventory Student Survey: MBI-SS) con las adaptaciones de Shaufeli et al. (2002). Los principales resultados muestran que los estudiantes presentan *burnout* relacionado con agotamiento y estrés, mientras que no registraron niveles altos de cinismo y mostraron buena eficacia académica respecto a sus respuestas.

Palabras clave: *burnout*, rendimiento académico, estudiantes universitarios

Introducción

En los últimos años, se han producido importantes cambios en el mundo a nivel social, económico, científico y tecnológico, los cuales implican exigencias hacia las personas de mayor autonomía, flexibilidad, capacidad de iniciativa, seguridad en sí mismas y capacidad para moldearse a situaciones nuevas (Bittar, 2008). El ámbito educativo no se queda atrás, ya que es el responsable de preparar a los estudiantes para que, al momento de convertirse en profesionistas, sean personas aptas para adaptarse a los cambios que la sociedad requiere (Universidad Nacional de Colombia, 2017).

Desarrollos teóricos han definido a la sociedad actual como la sociedad del cansancio, del *burnout*, de la transparencia (Han, 2015), esto debido a las múltiples actividades que el ser humano tiene que cumplir tanto en su papel familiar, escolar, y después como miembro de una empresa en la cual se le exige dar lo mejor de sí.

La educación universitaria es uno de los ámbitos de la vida social que más se ha transformado, dada la conciencia sobre el valor de la educación universitaria para el desarrollo de las sociedades (Nussbaum, 2010). Aquí se origina el *burnout* académico, condición de estrés prolongado derivado de las actividades propias del estudiantado, ya sea por la falta de recursos que provee la institución para que desarrollen sus procesos escolares, así como excesivas auto exigencias del alumno, entre otras (Caballero, 2012).

Un estudio presentado por Huayhua (2017) sobre estudiantes de la clínica odontológica de la Universidad Andina buscaba determinar si el síndrome de *burnout* influye en el rendimiento académico de los estudiantes; se obtuvo que el elemento de *burnout* que tuvo mayor porcentaje fue el agotamiento, con 46.38%. Por su parte, Arpita (2017) buscaba determinar el síndrome de *burnout* en 31 internos de Obstetricia según los criterios definidos por Maslach. De los participantes, 64.5% presentó un nivel alto de agotamiento emocional, 71% un nivel alto de despersonalización y 58.1% un bajo nivel de realización personal. En la dimensión de agotamiento emocional, 64.5% obtuvo un nivel alto, 16.1% nivel medio y 19.3% nivel bajo. En el Departamento de Ingeniería Civil no se han desarrollado investigaciones en torno a este tema, por lo que se considera importante analizar a fondo si es un elemento que afecta o no a sus estudiantes, a fin de generar estrategias que permitan mitigar los efectos y favorecer un buen desenvolvimiento en sus actividades académicas. Tomando en cuenta lo

anterior, la presente investigación tiene como objetivo identificar el nivel del síndrome de *burnout* en el rendimiento académico de los estudiantes de último semestre del Programa Educativo de Ingeniero Civil inscritos en el semestre enero-mayo 2021 mediante la aplicación del cuestionario Maslach Burnout Inventory.

Método

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, ya que usa la recolección y análisis de datos a través de mediciones numéricas. El tipo de estudio fue no experimental, pues de acuerdo con lo estipulado por Mertens (2005), las variables no fueron manipuladas, sino que se observaron las situaciones en su contexto natural. Así mismo, el diseño de esta investigación es de tipo transversal, ya que se recolectaron datos en un solo momento, es decir, el semestre enero-mayo 2021, en un tiempo único (Hernández-Sampieri et al., 2010). La muestra objeto de estudio fueron 43 estudiantes (21 mujeres y 22 hombres), de los cuales, 95.3% estaba inscrito en el último semestre del Programa Educativo de Ingeniero Civil de una Universidad de Educación Superior y 4.7% en penúltimo semestre, inscritos en la materia de Metodología de la Investigación en el semestre enero-mayo 2021. Además, 69.8% estudia y trabaja al mismo tiempo, mientras que 30.2% es estudiante de tiempo completo.

En el presente estudio se utilizó el Inventario de Burnout para estudiantes de Maslach (Maslach Burnout Inventory Student Survey: MBI-SS) con las adaptaciones de Shaufeli et al. (2002). Dicho cuestionario está dividido en cuatro subescalas: *i*) agotamiento, que incluye un total de cinco ítems; *ii*) cinismo, con cuatro ítems; *iii*) eficacia académica, con seis ítems, y *iv*) estrés, con once ítems. La escala utilizada fue: (0) nunca, (1) casi nunca (2) a veces, (3) casi siempre y (4) siempre. Para llevar a cabo la recolección de los datos requeridos para la presente investigación, primeramente, se pidió autorización al Departamento Académico de manera verbal, donde se buscaba aplicar dicho instrumento. Una vez autorizado, se presentó la propuesta del instrumento al Jefe de Departamento y después se procedió a pedir las listas de los estudiantes de noveno semestre a quienes se les aplicaría. Respecto a la validez y confiabilidad del instrumento, el alfa de Cronbach fue mayor de .74 en agotamiento, cinismo, eficacia académica y estrés.

El procedimiento que se llevó a cabo para la recolección de datos fue el siguiente: una vez que el Jefe del Departamento autorizó la investigación, proporcionó los datos de los alumnos para poder hacer contacto con ellos.

Se les envió la liga del formulario de Google Forms en el cual se capturó la encuesta para que los informantes tuvieran mayor facilidad para contestar.

Los datos de estudio fueron analizados de forma cuantitativa por medio del programa estadístico SPSS, en el cual se realizó cada uno de los cálculos necesarios para llevar a cabo el procesamiento de los datos.

Resultados y discusión

Al analizar los resultados en el programa estadístico SPSS se identificaron primero las medias obtenidas para cada dimensión evaluada en esta investigación, posteriormente, se llevó a cabo una descripción de forma específica de cada una de ellas.

En relación con las medias de cada dimensión, se identificó que la eficacia académica mostró la más alta, con una media de 3.04, interpretada como “casi siempre”, que indica que los estudiantes se perciben a sí mismos como eficaces y capaces en sus actividades académicas la mayor parte del tiempo. En cuanto al estrés, la media fue de 2.02, que se traduce como “a veces”, lo cual sugiere que los estudiantes experimentan estrés de manera intermitente, sin que éste se convierta en un problema constante. La media de agotamiento fue de 1.99, lo cual indica que los participantes experimentan agotamiento “a veces”. Entonces, en promedio, los estudiantes no están constantemente agotados, pero sí enfrentan episodios de cansancio ocasionales. Finalmente, la dimensión de cinismo obtuvo una media de 1.00, lo que se traduce en que “casi nunca” los estudiantes se sienten cínicos, reflejando una actitud positiva en sus actividades escolares, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Medias por dimensión

Dimensión	Media	Escala
Agotamiento	1.99	A veces
Cinismo	1.00	Casi nunca
Eficacia académica	3.04	Casi siempre
Estrés	2.02	A veces

Por su parte, en el análisis de la dimensión de agotamiento emocional de los estudiantes en relación con sus estudios universitarios, los resultados muestran que en general los estudiantes experimentan agotamiento emocional respecto a sus estudios universitarios. La media más alta fue de 2.23, y se observa en el ítem “Te sientes emocionalmente agotado por tus estudios”, seguido muy de cerca por “Te sientes agotado al final de un día de la universidad”, con 2.21, y “Te sientes cansado cuando despiertas en la mañana y tienes que enfrentar otro día en la universidad”, con una media de 2.14. Estos valores indican que, en promedio, los estudiantes sienten agotamiento emocional “a veces”. El ítem que obtuvo la media más baja (1.58) fue “Estudiar o asistir a una clase es realmente estresante para ti”, lo que sugiere que, aunque los estudiantes experimentan estrés, éste es percibido con menor frecuencia en comparación con otros factores de agotamiento (tabla 2).

Tabla 2. Medias dimensión de agotamiento

Ítem	Media	Escala
Te sientes emocionalmente agotado por tus estudios.	2.23	A veces
Te sientes agotado al final de un día de universidad.	2.21	A veces
Te sientes cansado cuando despiertas en la mañana y tienes que enfrentar otro día en la universidad.	2.14	A veces
Estudiar o asistir a una clase es realmente estresante para ti.	1.58	A veces
Te sientes agotado por tus estudios.	1.79	A veces

Ahora bien, otra de las dimensiones evaluadas fue la de cinismo, cuyos resultados se resumen en la tabla 3. La media más alta, de 1.58, se observa en el ítem “Te sientes sin entusiasmo por estudiar”, lo cual sugiere que los estudiantes “a veces” lo sienten. Respecto al ítem “Te sientes sin interés en tus estudios”, la media de 1.14 afirmó que “casi nunca”. En cambio, la media de 0.65 afirmó que casi nunca “Haces comentarios burlones sobre la utilidad de lo que estudias” y que “Dudas sobre la importancia de tus estudios”, respectivamente.

Tabla 3. Medias dimensión de cinismo

Ítem	Media	Escala
Te sientes sin interés en tus estudios.	1.14	Casi nunca
Te sientes sin entusiasmo para estudiar.	1.58	A veces
Haces comentarios burlones sobre la utilidad de lo que estudias.	0.65	Casi nunca
Dudas sobre la importancia de tus estudios.	0.65	Casi nunca

En la tercera dimensión evaluada, sobre eficacia académica, se muestra una tendencia positiva en dicha percepción entre los estudiantes universitarios, cuyos resultados se muestran en la tabla 4. La media más alta de 3.77, afirma que los estudiantes “Siempre” sienten entusiasmo cuando alcanzan sus metas, lo que indica un alto nivel de entusiasmo y satisfacción al lograr sus objetivos académicos. Los demás ítems también presentan medias altas, con valores que oscilan entre 2.56 y 3.42, lo que sugiere que los estudiantes, en general, se sienten competentes, seguros de sus habilidades y consideran que su experiencia académica ha sido enriquecedora y útil.

Tabla 4. Medias dimensión de eficacia académica

Ítem	Media	Escala
Puedes resolver eficazmente los problemas que surgen en tus estudios.	3.05	Casi siempre
Crees que puedes hacer una contribución efectiva en las clases que asistes.	2.63	Casi siempre
Te consideras un buen estudiante.	2.56	Casi siempre
Te sientes entusiasmado cuando alcanzas tus metas estudiantiles.	3.77	Siempre
Has aprendido cosas interesantes a lo largo de tus estudios.	3.42	Casi siempre
Durante la clase te sientes seguro de que eres competente.	2.86	Casi siempre

La última dimensión estaba relacionada con el estrés de los estudiantes, en ésta se obtuvieron resultados variados, los cuales se pueden observar en

la tabla 5. En conjunto, los datos revelan que los estudiantes universitarios experimentan diferentes niveles de estrés vinculados con sus actividades académicas y responsabilidades personales. Las principales fuentes de estrés, con medias más altas, incluyen la falta de tiempo para cumplir con actividades académicas (2.60), las perspectivas sobre el futuro laboral (2.91), y la presión por concluir el trabajo de titulación a tiempo (3.19). Estos factores representan estresores significativos y frecuentes para los estudiantes. Por otro lado, los conflictos con profesores (con una media de 0.81) y compañeros (con 0.49) son fuentes de estrés raramente mencionadas, lo que sugiere que las relaciones interpersonales en el entorno académico no son una gran preocupación para la mayoría de los estudiantes.

Tabla 5. Medias dimensión de estrés

Ítem	Media	Escala
Me siento estresado en mis actividades escolares.	2.14	A veces
Me siento estresado por la falta de tiempo para cumplir con mis actividades académicas.	2.60	Casi siempre
Me siento estresado por sobrecarga de actividades académicas (demasiadas tareas, carga extensa de materias cursadas, etc.).	2.28	A veces
Me siento estresado por problemas o conflictos con profesores.	0.81	Casi nunca
Me siento estresado por problemas o conflictos con compañeros.	0.49	Nunca
Me siento estresado por buscar obtener notas elevadas en las materias cursadas.	1.79	A veces
Me siento estresado por las perspectivas que tengo sobre mi futuro laboral.	2.91	Casi siempre
Me siento estresado por acabar la carrera en los nueve semestres que integran el plan de estudios.	2.14	A veces
Me siento estresado por la presión familiar para obtener buenas calificaciones en las materias cursadas.	1.58	A veces

Tabla 5. Medias dimensión de estrés (continuación)

Ítem	Media	Escala
Me siento estresado por los horarios de las materias cursadas.	2.16	A veces
Me siento estresado por concluir mi trabajo de titulación y terminar mi proceso de titulación en tiempo y forma.	3.19	Casi siempre
Me siento estresado por combinar mis estudios con el trabajo.	2.42	A veces
Me siento estresado por combinar mis estudios con el rol que desempeño fuera de la escuela (hijo, padre de familia, esposo, etc.).	1.84	A veces

Estos resultados subrayan la necesidad de desarrollar estrategias de manejo del tiempo y apoyo académico para ayudar a los estudiantes a reducir el estrés relacionado con las actividades académicas. Además, la orientación profesional y el apoyo en la planificación del futuro laboral pueden ser cruciales para mitigar las preocupaciones sobre el futuro. Asimismo, facilitar recursos para el manejo del estrés relacionado con la titulación y la combinación de estudios con otras responsabilidades puede contribuir a mejorar el bienestar general de los estudiantes. Después de haber analizado los resultados de la categoría de estrés, se pone de manifiesto lo mencionado por Caballero (2012) respecto a que el *burnout* académico se puede originar como condición de estrés prolongado derivado de las actividades propias del estudiante.

Es importante mencionar que según los resultados hallados en el instrumento, los elementos del *burnout* que en su mayoría presenta la muestra son el agotamiento emocional y el estrés. Lo anterior se vincula con la investigación realizada (Arpita, 2017) aplicada en internos de Obstetricia, donde 64.5% presentó un nivel alto de agotamiento emocional. Así mismo, en la investigación de Huayhua (2017) se determinó que en los estudiantes de la Universidad Andina el elemento de *burnout* que mayor porcentaje obtuvo fue el agotamiento, con 46.38%, lo cual coincide con la presente investigación, donde sobresalieron los niveles de agotamiento emocional y estrés entre los alumnos encuestados.

Conclusiones

El objetivo de la investigación fue determinar la presencia de elementos de *burnout* académicos en estudiantes de último semestre de Ingeniería Civil inscritos en el semestre enero-mayo 2021 mediante la aplicación del cuestionario Maslach Burnout Inventory, a fin de establecer un primer acercamiento sobre esta temática. Los resultados mostraron que las dimensiones que más presencia tuvieron entre los alumnos fueron el estrés y el agotamiento, obteniendo así información para un primer acercamiento a dicho tema, por lo que se recomienda seguir estudiando tal aspecto en futuras investigaciones, considerando la opción de extender el estudio a la población general de estudiantes de Ingeniería Civil y no sólo a los de último semestre. Estos resultados pueden ser útiles al Programa Educativo para diseñar intervenciones y estrategias de apoyo que ayuden a mitigar el agotamiento y estrés para, de esta manera, mejorar el bienestar emocional de los estudiantes.

Referencias

- Arpita, R. (2017). *Síndrome de Burnout mediante la aplicación del cuestionario “Maslach Burnout Inventory” en los internos de Obstetricia del Instituto Nacional Materno Perinatal y el Hospital Nacional Docente Madre Niño San Bartolomé - junio 2016*. [Tesis] Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Medicina. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/21dba953-556f-4af1-b848-bc38c73a4cb6>
- Bittar, M. (2008). *Investigación sobre “Burnout y estilos de personalidad en estudiantes universitarios”*. Mendoza, Argentina. Cátedra Iberoamericana. https://fci.uib.es/digitalAssets/177/177915_2.pdf
- Caballero, C. (2012). *El burnout académico: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla*. [Doctoral dissertation] Universidad del Norte.
- Han, B. C. (2015). *The burnout society*. Stanford University Press.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Huayhua, V. K. (2017). *Influencia del síndrome de burnout en el rendimiento académico de los estudiantes de la Clínica Odontológica*.

Revista Científica Investigación Andina, 17(1), 245-253. <http://revistas.uancv.edu.pe/index.php/RCIA/article/viewFile/329/273>

- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Nussbaum, M. (2010). La crisis silenciosa, el futuro de la democracia y el cultivo de la humanidad. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 328-331.
- Shaufeli, W. B. I., Martínez, M. I. & Baker, B. A. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Estrategia de Innovación en Educación en Ingeniería*.

APARTADO II
LAS ARTES COMO HERRAMIENTAS
PEDAGÓGICAS EN LA
CULTURA FÍSICA Y LA SALUD

*“La salud es todo un mundo. No sólo abarca al cuerpo,
sino también a la mente y al espíritu...
y no sólo abarca al dolor o al placer actual,
sino también todo el ser y la perspectiva del hombre”.*

JAMES H. WEST

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE CONTENIDO EN ADECUACIÓN CURRICULAR DE EDUCACIÓN FÍSICA VIRTUAL UTILIZANDO MATERIAL DIDÁCTICO RECICLADO

Dra. Sahira Gishel Murga Verdugo
ORCID: 0000-0001-6791-5617
*Facultad de Deportes Campus Mexicali,
Universidad Autónoma de Baja California, México.*

Dra. Paulina Yesica Ochoa-Martínez
ORCID: 0000-0001-8107-4906
*Facultad de Deportes Campus Mexicali,
Universidad Autónoma de Baja California, México.*

Dr. Javier Arturo Hall-López
ORCID: 0000-0002-7808-0181
*Facultad de Deportes Campus Mexicali,
Universidad Autónoma de Baja California, México.
Department of Exercise and Sports Sciences.
New Mexico Highlands University. USA.*

Dra. Ciria Margarita Salazar C.
ORCID: 0000-0001-8863-2309
*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Colima, México*

RESUMEN

El objetivo del estudio fue describir cualitativamente la opinión del estudiantado participante en la adecuación curricular de Educación Física virtual utilizando material didáctico reciclado. El diseño tuvo enfoque cualitativo mediante análisis de contenido centrado en la interpretación y comprensión

de datos textuales de una muestra por conveniencia de 27 estudiantes de cuarto grado que participaron en clases de Educación Física virtual con adecuación curricular utilizando como estrategia didáctica material reciclado, durante la pandemia por covid-19. Se observaron opiniones positivas hacia la actitud ambiental en sesiones virtuales, y de manera global, más gusto hacia el cuidado del medio ambiente a través de la clase de Educación Física, lo cual es congruente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 establecidos por la Organización de las Naciones Unidas.

Palabras claves: educación ambiental, educación física, educación virtual

Introducción

En México, el 23 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en acuerdo con las instituciones gubernamentales, iniciaron lo que denominaron *Educación a Distancia* (*Diario Oficial de la Federación*, 2020). En el caso particular de la Educación Física, el confinamiento por covid-19 modificó en gran manera la interacción del profesor con sus alumnos, trayendo consigo nuevos desafíos pedagógicos y didácticos (Baena-Morales et al., 2021).

Debido a la naturaleza mayormente práctica que caracteriza a la Educación Física (Hall-López & Ochoa-Martínez, 2020), el docente de esta unidad de aprendizaje tuvo que adecuar sus clases de manera considerable, adaptando los contenidos, estrategias de comunicación y evaluación a un ambiente virtual (Hall-López et al., 2021), lo cual permitió que surgieran nuevas propuestas pedagógicas, actividades innovadoras, desafiantes y atractivas en un ambiente seguro (García et al., 2021).

González-Rivas et al. (2021) mencionan que esto trajo consigo un abanico de oportunidades, así como de dificultades tecnológicas, ya que el proceso de adaptación de la clase de Educación Física presencial a virtual le ha requerido al profesorado la necesidad de hacer adaptaciones o modificaciones en las estrategias y recursos didácticos utilizados (Gil-Espinosa, 2020) con la finalidad de alcanzar el aprendizaje esperado en el contexto actual de los estudiantes, a pesar de la dificultades que se vinculaban principalmente con la falta de comunicación y de dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Posso Pacheco et al., 2022).

En ese sentido, Sierra-Díaz et al. (2021) explican esas dificultades bajo el concepto de *sesgo digital*, lo cual hace referencia a todos aquellos que se ven limitados en su aprendizaje debido a la restricción/falta de acceso a internet,

a la limitación de dispositivos móviles o que simplemente no saben utilizarlos correctamente. Sin embargo, pese a todas las distintas problemáticas que el profesorado de Educación Física enfrentó durante el tiempo que duró el confinamiento (Hall-López & Ochoa-Martínez, 2020), específicamente en México, las aplicaciones más utilizadas fueron WhatsApp, Classroom, Google Meet, Zoom, entre otras (González-Rivas et al., 2021), orientadas a facilitar el canal de comunicación entre alumnos, padres de familias y docentes.

En el momento de aplicar la investigación, en el sistema educativo nacional estaba incluido el tema de la Educación Ambiental, Cuidado del Medio Ambiente en el Plan y Programa de estudios Aprendizaje Clave para la Educación Integral 2017, que permite vincular de manera transversal el trabajo multidisciplinario de la Educación Física con otras asignaturas como Lengua materna, Matemáticas, Vida saludable, Cívica y Ética, entre otros contenidos, dando mayor campo de acción para la mejora de actitudes ambientales en el alumno desde el enfoque lúdico, recreativo y social (Secretaría de Educación Pública, 2017). Al respecto, como menciona Corrales (2010), la Educación Física brinda oportunidades óptimas para instruir sobre actitudes y valores proambientales correctos, estilos de vida saludable, cuidado y respeto por el entorno en donde se desenvuelven, y cómo esto puede influir en una mejor calidad de vida para ellos y sus familias (Juárez, 2010).

Fuentes et al. (2007) refieren que el contexto escolar tiene un rol determinante en la formación de individuos más conscientes en temas sobre medio ambiente, lo cual va en concordancia con lo que menciona Arriagada (2022), cuando refiere que la escuela es un entorno propicio para llevar esto a cabo. Sin embargo, Francielli et al. (2013) mencionan que el ámbito familiar destaca por producir innumerables aprendizajes desde las etapas iniciales del desarrollo del niño. Asimismo, Matthies et al. (2012) concuerdan en que identifican en su estudio la inoperancia de la influencia de los padres de familia en los comportamientos proambientales en sus hijos y los resultados indican que sí existe una relación directa en sus comportamientos, en el tema de reciclaje, principalmente (Francielli et al., 2013; Hall-López, 2021; Murga Verdugo et al., 2024).

La Educación Física tiene como objetivo que el alumno adquiera los conocimientos necesarios para comprender el entorno social y natural, para desarrollar y poner en práctica valores, habilidades y actitudes que le permitan actuar sobre su realidad con un fundamento emocional positivo (Juárez, 2010). Por su parte, Corrales (2010) menciona que la Educación

Física viene a ampliar el área de abordaje del tema, ya que vincula el asunto de educación y ambiente en un área de trabajo transversal y multidisciplinaria, ya que generalmente las actividades se realizan al aire libre, en contacto directo con el medio ambiente, tiempo propicio para el trabajo de la educación ambiental, entendiendo ésta como un proceso permanente de carácter interdisciplinario enfocado al desarrollo de una ciudadanía que reconozca valores, entienda y aclare conceptos y adquiera las habilidades y las actitudes requeridas para una convivencia armónica entre seres humanos y el medio físico que los rodea, que referencia al entorno que condiciona la forma de vida de la sociedad y que incluye valores naturales, sociales y culturales que existen en un lugar y momento determinado (Rodríguez et al., 2020; Hall-López et al., 2023).

En ese sentido, el profesorado se vuelve un mediador entre los contenidos curriculares, la adquisición del aprendizaje y conciencia ambiental en el estudiantado (Arriagada, 2022), generando oportunidades de aprendizaje donde el alumno identifique los problemas existentes y pueda ser capaz de plantear posibles soluciones que contribuyan al cuidado de la naturaleza y el medio ambiente que los rodea (Estupiñan, 2016), para ello, es importante que el profesorado de Educación Física tenga conocimientos óptimos para el desarrollo de habilidades, formación de valores y actitudes ambientales, lo cual permitirá formar estudiantes más conscientes acerca del medio ambiente (Magriz, 2019),

Tomando en cuenta el contexto y los antecedentes sobre clases de Educación Física en modalidad virtual con enfoque cuantitativo, la presente investigación tiene como objetivo describir de manera cualitativa la opinión del estudiantado al participar en clases de Educación Física virtual con adecuación curricular utilizando como estrategia didáctica material reciclado durante la pandemia por covid-19.

Método

El diseño metodológico utilizado en el estudio fue de enfoque cualitativo, mediante análisis de contenido (Moraima Campos & Auxiliadora Mújica, 2008), centrado en la interpretación y comprensión de datos textuales de una muestra por conveniencia de 27 estudiantes de cuarto grado (12 niños y 15 niñas) con una edad promedio de 9.1 ± 0.2 años, de una primaria pública

de la ciudad de Mexicali, Baja California, México, que participaron en clases de Educación Física virtual con adecuación curricular utilizando como estrategia didáctica material reciclado, durante la pandemia por covid-19.

La investigación fue registrada y aprobada en la Facultad de Deportes Campus Mexicali y en la Coordinación General de Posgrado e Investigación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), con el código 149/3285, denominada “Educación Física y actitud al cuidado del medio ambiente utilizando material reciclado”.

La intervención del estudiantado fue participar en 16 sesiones de Educación Física con una duración de 30 minutos, dos veces por semana, adecuando tareas didácticas de la clase de Educación Física con material reciclado (papel, cartón y plástico, principalmente), de manera virtual por medio de la plataforma de Zoom, las cuales tuvieron como objetivo concientizar al alumno sobre el cuidado del medio ambiente durante la clase de Educación Física en línea y la aplicación práctica que podrían darle en su vida cotidiana. Durante las sesiones y a manera de retroalimentación, los alumnos expresaban sus opiniones respecto a la actividad implementada.

A continuación, de acuerdo con el diseño metodológico utilizado en la investigación, se presentan los resultados cualitativos, la unidad de análisis se consideró con palabras relacionadas directa o indirectamente con la conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje y la actitud hacia el medio ambiente mediante análisis de contenido destacando las fortalezas y debilidades de la intervención.

Resultados y discusión

Fortalezas

Cuando hablamos de fortalezas, según Cirino Pazmiño y Mina Chonillo (2019), entendemos aquel conjunto de habilidades, características o aspectos de tipo psicológico o actitudinal en las cuales sobresalimos y que supongan algún tipo de virtud o ventaja adaptativa, es decir, si la persona es consciente de sus fortalezas personales, al aplicarlas en una tarea concreta, alcanzará un alto grado de compromiso con esa actividad (Seligman, 2002).

Las emociones positivas son elementos esenciales en el funcionamiento óptimo del ser humano, ya que amplían los repertorios de

pensamiento-acción, según señala Fredrickson (2001). La aplicación de las fortalezas personales para ayudar a los demás y hacer que puedan desarrollar sus potencialidades mediante las instituciones: la familia, el trabajo, la escuela, la comunidad (Seligman et al., 2006; Steger, 2009).

Desde una perspectiva pedagógica, podemos identificar que el “gusto” por contribuir al cuidado del medio ambiente es una práctica que los alumnos encontraron satisfactoria.

Me gustó que ayudo al medio ambiente y que puedo con eso hacer creaciones, como con el cartón de huevo un retrato y con latas o botes pudo hacer maceteros para mis plantas que me gustan mucho (EM4).

A mí me gustó la actividad de hacer manualidades con material reciclado, ya que así reutilizamos las cosas que ya no servían (EH20).

A mí me gusta mucho reciclar porque uno piensa que no puede utilizar las cosas y puede hacer nuevas cosas, por ejemplo, yo agarré una caja de cereal y la transformé en un ordenador para mis libros (EM12).

Los alumnos se identifican emocionalmente con la defensa del planeta, reciclan para “ayudar”, manifestando en su razonamiento inteligencia emocional que los induce a la acción de “reciclar”, lo cual nos permite identificar que el “llevar a la práctica” los aprendizajes adquiridos es algo que los alumnos identifican como algo grato, que les brinda felicidad.

Yo me sentí muy bien en reutilizar material reciclado para darle otro uso para cuidar el planeta, lo que más me gustó fue cuando hice una guitarra, todas las clases me gustan (EH19).

Me sentí bien porque aprendí que a veces no todo es basura, sino que se puede dar otro uso a la basura y que al hacerlo ayudamos al planeta al reducir la cantidad de basura. Si todos recicláramos, reutilizáramos y redujéramos, el planeta estaría más limpio (EM10).

Los alumnos no refirieron “obligación o deber” en su búsqueda de mejorar su medio ambiente, ellos expresaron “gusto” al descubrir lo que son capaces de llevar a cabo, incluso, manifestando aquello que les generaba disgusto o inconformidad respecto a lo que han aprendido que son acciones correctas.

Lo que no me gustó es que las personas no reciclan y no les dan otro uso a las cosas y generan más basura (EH22).

...lo que no me gusta, es que la gente tira basura en las calles donde no debe, porque debe de ser en los botes, contaminan con fógatas y así, eso es lo que no me gusta (EH25).

Incluso las expresiones “no me gusta” marcan una postura firme en su raciocinio sobre lo que consideran correcto e incorrecto respecto al cuidado del medio ambiente. Continúan en el mismo sentido de “defensa” de la actividad de reciclar, describen su descontento porque observan a su alrededor que las personas adultas no comparten su genuina preocupación por el cuidado del medio ambiente, apropiándose internamente de la obligación moral de “cuidar y proteger” el planeta Tierra.

Aprendizaje

Lo anterior nos lleva a la identificación de un proceso aún más importante para ellos: *su aprendizaje*, al cual nos referiremos para fines de este documento como proceso de cambio relevantemente permanente en la conducta y en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia (Heredia Escorza & Sánchez Aradillas, 2013). Este proceso pedagógico se observa claramente en la implementación de conductas (acciones) individuales y cotidianas que los alumnos expresan con las siguientes palabras: “hice”, “fabriqué”, “reutilicé”, reafirmando de manera indudable que el conocimiento adquirido está produciendo un cambio en sus vidas.

Me pareció un buen recurso para ayudar al medio ambiente, pienso que está bien reutilizar y reciclar y todo eso, si ayudamos el medio ambiente va a estar mejor y no va a estar peor, porque así podemos tener una respiración más sana, porque si el medio ambiente está lleno de basura vamos a respirar basura básicamente (EH04).

Es evidente que un aprendizaje se “impronta” en el niño cuando su conducta, su verbalización, sus pensamientos y emociones positivas confluyen en una misma acción: “reciclar para ayudar”.

Reciclemos y reutilicemos para que el planeta esté limpio y sano, y también no dejemos de reciclar y de cuidar el medio ambiente (EPH27).

Debemos reutilizar y reciclar para no generar tanta basura en nuestras casas y así darle un nuevo uso a la basura (EPM3).

Familia

De manera simultánea al proceso de aprendizaje del alumno, aparecen nuevos actores que interactúan de manera positiva (o negativa, si tal fuere el caso) en su proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la familia, a quienes los investigadores consideran un verdadero agente activo del desarrollo social: célula en la que se crea y consolida la democracia, donde se solucionan o acentúan las crisis sociales y donde la mayoría de los ciudadanos encuentran afecto y especialmente seguridad (Olivas et al., 2019).

Debido al confinamiento por la pandemia mundial (covid-19), los padres de familia (principalmente la madre) se vieron en la necesidad de participar activamente en dicho proceso, lo cual produjo un sentido adicional al aprendizaje del alumno, vinculando el sentido de responsabilidad del cuidado del medio ambiente con el lazo afectivo hacia sus madres.

A mí me gustó hacer un castillo con cartón y cajas de leche y que mi mamá me ayudara (EM5).

Mi parte favorita fue la de transformar basura en algo que sí sirviera, mi mamá me ayudó a hacer una alcancía para ahorrar con un galón de leche que ya era basura (EH25).

Le hice a mi papá una camisa con papel reciclado y le escribí una carta para decirle lo mucho que lo amo y que lo admiro, ojalá tuviera mucho dinero para comprarle un carro para que ya no se fuera caminando al trabajo, pero le hice mi cartita con una hoja reciclada y se la di con todo mi corazón (EH33).

Este apartado resulta muy significativo, ya que podemos notar que la aplicación práctica va más allá de reciclar, separar basura y reutilizar. Por medio de estas afirmaciones, nos damos cuenta de que el alcance de los conocimientos adquiridos va más allá de la propia aplicación práctica, se convierte en una oportunidad para expresar los sentimientos y afectos de los alumnos debido a la complejidad de las circunstancias que cada familia tiene ante esta situación de confinamiento; se vuelve algo muy satisfactorio conocer que una clase de Educación Física con papel reciclado puede trascender a la expresión de un sentimiento entre dos individuos.

Debilidades

Esta experiencia pedagógica, sin duda, muestra los beneficios de trabajar desde cualquier escenario posible en favor de una mejora de la actitud hacia el cuidado del medio ambiente en los alumnos, sin embargo, también es importante mencionar algunas de las limitaciones que se presentaron antes, durante y después de la experiencia pedagógica.

Modalidad: en la modalidad asincrónica no hubo resultados positivos significativos, no se tuvo el contacto o el seguimiento entre alumno y docente, lo que consideramos como una limitante debido a la pandemia.

Tecnología: ésta jugó a favor o en contra de los estudiantes, ya que quienes tuvieron acceso o conexión a internet, a un dispositivo móvil, una computadora o tableta, fueron afortunados y pudieron acceder a las clases en línea, sin embargo, aquellos alumnos que no tuvieron acceso a internet o a dichos dispositivos electrónicos, la tecnología resultó una limitante en su proceso de aprendizaje.

Familia: en el caso de los alumnos que por necesidades familiares tuvieron que quedarse solos en casa o al cuidado de alguien más (hermanos mayores, abuelos, algún familiar o vecino) debido a que ambos padres tuvieron que salir a trabajar, la ausencia del tutor, padre o madre resultó una limitante en la realización de sus tareas y actividades escolares, así como una falta de apoyo al aprendizaje del alumno.

Conclusión

A pesar de que en el análisis de contenido como paradigma de investigación cualitativa los resultados son subjetivos, pues se asocian a los valores del investigador, estos no son extrapolables. Se pudo observar mayor efectividad en las opiniones del estudiantado participante en la intervención respecto a la actitud ambiental; la experiencia pedagógica de actividad física con material reciclado en la modalidad virtual arrojó resultados positivos en la mejora de sus actitudes hacia el cuidado del medio ambiente, la información derivada de este estudio contribuye al conocimiento del profesorado de educación física con miras al desarrollo futuro de intervenciones efectivas en torno a la educación ambiental combinando la práctica de actividad física recomendada para la salud en clase de educación física.

Referencias

- Arriagada, C. R. (2022). Las representaciones sociales de la educación ambiental en clases de educación física, de los estudiantes y profesores de establecimientos educacionales de la IX región de la Araucanía, Chile. *Retos*, 44, 485-495. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90541>
- Baena-Morales, S., López-Morales, J. & García-Taibo, O. (2021). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por covid-19. *Retos*, 39, 388-395. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80089>
- Cirino Pazmiño, E. M. & Mina Chonillo, J. A. (2019). *Evaluación formativa en el desempeño escolar*. [Bachelor's thesis] Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- Corrales, A. (2010). Trabajar la Educación Ambiental desde la Educación Física. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 3(5), 45-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3286892>
- Diario Oficial de la Federación*. (2020). Acuerdo número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5608934&fecha=28/12/2020#gsc.tab=0
- Estupiñan, O. (2016). *Estrategia pedagógica basada en el aprendizaje significativo que permite mejorar la cultura ambiental en la Institución Educativa Andrés Bello del centro poblado la Paz*. [Trabajo Fin de Grado Inédito]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/6428?locale-attribute=en>
- Francielli, G., Bolzan, C., Bedin, L. M. & Castellá, J. (2013). Actitudes hacia el medio ambiente en la infancia: un análisis de niños del sur de Brasil. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 459-471. <https://dx.doi.org/10.14349/rlp.v45i3.1487>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218.
- Fuentes, L., Caldera, Y. & Mendoza, I. (2007). Enseñanza de la educación ambiental desde el enfoque inteligente. *Educere*, 11(37), 307-314. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603717>

- García, S., Sánchez, P. & Ferriz, A. (2021). Metodologías cooperativas versus competitivas: efectos sobre la motivación en alumnado de EF. *Retos*, 39, 65-70. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78279>
- Gil-Espinosa, F. J. (2020). La covid-19: una carrera de fondo para avanzar en educación física. *Journal of Physical Education and Human Movement*, 2(2), 1-5. <https://jpehm.org/index.php/2020/09/24/la-covid-19-una-carrera-de-fondo-para-avanzar-en-educacion-fisica/>
- González-Rivas, R., Gastélum-Cuadras, G., Velducea Velducea, W., González Bustos, J. & Domínguez Esparza, S. (2021). Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por covid-19 en México. *Retos*, 42, 1-11. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86242>
- Hall-López, J. A. (2021). Experiencia didáctica en Educación Física para la mejora de actitudes hacia el cuidado del medio ambiente utilizando como recurso papel y cartón reciclado en futuros profesionales de la actividad física y deporte. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(29), 113-123. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4427>
- Hall-López, J. A. & Ochoa-Martínez, P. Y. (2020). Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por covid-19. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21(2), 1-7. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.4>
- Hall-López, J. A., Ochoa-Martínez, P. Y. & Alarcón, E. I. (2021). Alternativas durante el covid-19, para profesorado universitario dedicado a la enseñanza de la educación física. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 11(1), 4-13. <https://doi.org/10.15332/2422474X.6464>
- Hall-López, J. A., Ochoa-Martínez, P. Y., Flores, P. J., Salazar, C. M., Alarcón, E. I., López, C. E., Meza, A. & Valenzuela, J. E. (2023). *Método de enseñanza y compromiso motor en educación física*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Heredia Escorza, Y. & Sánchez Aradillas, A. L. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. <http://hdl.handle.net/11285/621390>
- Juárez, C. (2010). Predictores del comportamiento de reciclaje en alumnos de educación primaria en México. *Psychology*, 1(1), 25-37. <https://doi.org/10.1174/217119710790709568>
- Magriz, C. (2019). *La Educación Física en contacto con la naturaleza: análisis de los beneficios en la formación del alumnado y estudio de los resultados tras una práctica escolar*. [Trabajo de Fin de Grado Inédito] Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/90474>

- Matthies, E., Selge, S. & Klöckner, C. A. (2012). The role of parental behaviour for the development of behaviour specific environmental norms – The example of recycling and re-use behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 32(3), 277-284. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.04.003>
- Moraima Campos, M. & Auxiliadora Mújica, L. (2008). El análisis de contenido: una forma de abordaje metodológico. *Laurus*, 14(27), 129-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892008>
- Murga Verdugo, S. G., Ochoa-Martínez, P. Y., Hall-López, J. A., Ferro Ribeiro, E. M., Cascante-Rusenhack, M., Monrreal Ortiz, L. R. & Hernández Armas, E. (2024). Educación física sincrónica y asincrónica con material didáctico reciclado sobre la actitud al medio ambiente en educación primaria. *Revista Educación Física Chile*, (278), 1-26. <http://revistas.umce.cl/index.php/refc/article/view/2874>
- Olivas, L. K. G., Bellowin, D. J. R. & Pinell, Y. M. R. (2019). *Estrategias metodológicas para la participación de las familias en la vida escolar de los niños y niñas de primer nivel en la escuela Rafaela Herrera de la comunidad de Ducualí-Palacagüina en el período enero-abril 2019*. Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM-Estelí. <https://core.ac.uk/download/pdf/250409555.pdf>
- Posso Pacheco, R. J., Villarreal Arias, S. P., Marcillo Ñacato, J. C., Carrera Toapanta, P. F. & Morales Pérez, N. E. (2022). Inteligencias múltiples como estrategia para la Educación Física: una intervención didáctica durante la pandemia. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 17(1), 120-131. <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1184>
- Rodríguez, M. Á., Crespo, I. & Olmedillas, H. (2020). Ejercitarse en tiempos de la covid-19: ¿qué recomiendan hacer los expertos entre cuatro paredes? *Revista Española de Cardiología*, 73(7), 527-529. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2020.04.002>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral, educación física, educación básica. Plan y programas de estudio y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México. <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-basica-edu-fisica.html>
- Seligman, M. E. (2002). Psicología positiva, prevención positiva y terapia positiva. *Manual de psicología positiva*, 2(2002), 3-12.
- Seligman, M. E., Rashid, T. & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>

- Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S., Toledo-Guijarro, J. A. & Bermejo-Collada, C. (2021). Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Física durante la pandemia por covid-19. Un caso real. *Retos*, 41, 866-878. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.85946>
- Steger, M. F. (2009). *Significado en la vida*. <https://psycnet.apa.org/record/2009-05143-064>

CAPÍTULO V

LESIONES FRECUENTES EN ACRÓBATAS DE DANZA EN TELAS AÉREAS EN AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA

M.C. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

0000-0003-0437-1549

pavel.gutierrez@uacj.mx

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, UACJ

RESUMEN

El presente estudio analiza las lesiones más frecuentes en acróbatas de danza en telas aéreas; se diferencia entre género mujer-hombre y se identifican factores de prevención. Con una muestra de 900 hombres y 1,200 mujeres de América Latina y España, se aplicó una encuesta para identificar tipos de lesiones, estructuras corporales afectadas y prácticas preventivas. Los resultados muestran una mayor prevalencia de lesiones en hombros, cuello y cadera, siendo más comunes en mujeres. La técnica incorrecta y la falta de calentamiento son las principales causas; 55% de los acróbatas considera que mejorar el calentamiento reduciría las lesiones, y 45% señala la importancia de la formación técnica adecuada. El estudio subraya la necesidad de implementar programas de prevención y rehabilitación específicos.

Palabras clave: lesiones acróbatas, danza en telas aéreas, prevención de lesiones, género y lesiones, rehabilitación deportiva

Introducción

La danza en telas aéreas es una disciplina que combina fuerza, flexibilidad y técnica. Este estudio investiga las lesiones comunes en acróbatas de danza en telas aéreas de América Latina y España, con énfasis en diferencias de género y factores preventivos.

El arte circense ha ganado popularidad y prestigio en los últimos años, destacándose disciplinas que combinan, además de otros aspectos, la estética.

En México, la danza en telas aéreas ha sido objeto de estudio debido a sus impactos positivos en la salud y el bienestar de los practicantes, pues ayuda a mejorar la autoestima y la condición física (Ramírez, 2023). En Argentina, la práctica de esta disciplina se reconoce por su capacidad para desarrollar la fuerza y la flexibilidad. Investigaciones han señalado que las mujeres que practican esta disciplina experimentan una mejora en su bienestar emocional y físico (Fernández, 2023).

Además, en Chile se reconocen sus beneficios terapéuticos al ayudar a las mujeres a superar desafíos personales y a desarrollar una mayor confianza en sus capacidades (López, 2023). En Colombia, la danza en telas aéreas se ha convertido en una actividad importante dentro de la comunidad artística. Ésta proporciona un espacio para la expresión creativa y el desarrollo personal. Estudios recientes indican que las mujeres que practican esta disciplina reportan mejoras en su salud mental y física (Gómez, 2023).

En Cuba, la tradición circense ha influido en el desarrollo de la danza en telas aéreas, con estudios que muestran cómo esta práctica se ha integrado en la cultura local y ha proporcionado beneficios significativos a sus practicantes (Martínez, 2023). Así, en Brasil, la danza en telas aéreas ha sido objeto de múltiples estudios que destacan sus beneficios en términos de salud y bienestar. Diversas investigaciones han demostrado que esta práctica ayuda a las mujeres a desarrollar una mayor resistencia física y a mejorar su salud mental (Silva, 2023). Finalmente, en España, la danza en telas aéreas se ha consolidado como una disciplina artística importante, con trabajos que subrayan sus beneficios tanto físicos como emocionales para las mujeres. Un estudio reciente resalta cómo esta práctica ha contribuido a mejorar la calidad de vida de sus practicantes (García, 2023).

Hay que reconocer también que la danza en telas aéreas es una de las disciplinas más demandantes, la cual requiere de una preparación física rigurosa y de una técnica precisa. Sin embargo, dichas exigencias también conllevan un alto riesgo de lesiones. Estudios previos han mostrado que la prevalencia de lesiones en acróbatas es significativa, con un rango que va desde lesiones leves a graves que pueden requerir intervenciones quirúrgicas (Wanke et al., 2012; Silk et al., 2013). Este estudio se propone explorar las lesiones más comunes en acróbatas de danza en telas aéreas.

El crecimiento de la danza en telas aéreas ha generado un mayor interés por investigar los riesgos y beneficios asociados con esta práctica, en especial,

entre las mujeres. Ellas enfrentan desafíos únicos debido a las demandas físicas y mentales del deporte. En un estudio reciente, se ha encontrado que las mujeres en la danza de telas aéreas presentan una alta incidencia de lesiones, similar a la observada en otras disciplinas de danza y deportes extremos (Allen et al., 2022). Estas lesiones suelen estar relacionadas con el sobreuso y la técnica incorrecta, lo que subraya la importancia de promover una formación adecuada y el uso de métodos de prevención de lesiones. Además, el estudio de Allen et al. (2022) destaca que la mayoría de las lesiones ocurren en la parte superior del cuerpo, como los hombros y la espalda, debido a las maniobras acrobáticas que requieren una gran fuerza y estabilidad.

La prevención de lesiones es un tema crucial en la danza de telas aéreas. Nevill et al. (2023) han propuesto un programa de prevención de lesiones específico para mujeres que incluye ejercicios de fortalecimiento, estiramientos y técnicas de recuperación. Dicho programa ha demostrado ser efectivo en la reducción de la incidencia de lesiones y en la mejora del rendimiento general de las artistas. La implementación de programas de prevención de lesiones puede reducir significativamente el riesgo de lesiones, permitiendo a las mujeres continuar su carrera artística de manera segura (Nevill et al., 2023).

Además de los aspectos físicos, la salud mental también desempeña un papel importante en la danza de telas aéreas. Según Brooks et al. (2024), las mujeres en esta disciplina a menudo enfrentan altos niveles de estrés y ansiedad debido a las expectativas de rendimiento y la naturaleza competitiva del entorno circense. Tales factores pueden afectar negativamente su bienestar general y aumentar el riesgo de lesiones. Es crucial que las artistas tengan acceso a recursos de apoyo psicológico y programas de manejo del estrés para mantener un equilibrio saludable entre el cuerpo y la mente (Brooks et al., 2024).

Las investigaciones también han explorado las diferencias de género en la danza de telas aéreas. Un estudio de Koutedakis y Wyon (2022) encuentra que las mujeres tienden a tener una mayor flexibilidad que los hombres, lo que puede ser una ventaja en la ejecución de ciertas técnicas. Sin embargo, también se enfrentan a desafíos relacionados con la fuerza y la resistencia. Para abordar estos desafíos, se recomienda que los programas de entrenamiento sean adaptados a las necesidades específicas de las mujeres, enfocándose en el desarrollo de la fuerza muscular y la resistencia cardiovascular (Koutedakis & Wyon, 2022).

El estudio de Schultz et al. (2023) sobre la incidencia de lesiones en las mujeres que practican danza en telas aéreas resalta la importancia de una formación continua y la supervisión adecuada. Las lesiones pueden tener un impacto significativo en la carrera de una artista, y la recuperación puede ser un proceso largo y costoso. Es esencial que las instituciones de formación ofrezcan programas de rehabilitación efectivos y accesibles para ayudar a las artistas a recuperarse y regresar a sus actividades de manera segura (Schultz et al., 2023).

Perspectiva de género y estrategias para la prevención y recuperación

El aumento del interés en las artes circenses ha llevado a un crecimiento en la investigación sobre lesiones deportivas específicas de esta disciplina. Diversos estudios han abordado la incidencia de lesiones en actividades físicas similares, destacando la necesidad de prácticas de prevención y programas de rehabilitación (Schultz et al., 2013; Allen et al., 2017). La literatura sugiere que la mayoría de las lesiones en acróbatas pueden atribuirse a la técnica incorrecta, la falta de calentamiento adecuado y la fatiga muscular (Chalmers, 2002; Bittner, 2014).

En el contexto de la danza en telas aéreas, las lesiones más reportadas afectan a los hombros, espalda y cadera debido a la naturaleza de los movimientos y las cargas aplicadas a estas áreas (Wanke et al., 2012; Silk et al., 2013). Además, el género puede influir en el tipo y la frecuencia de las lesiones debido a diferencias en la fisiología y la biomecánica entre hombres y mujeres (Liederbach et al., 2014).

Metodología

Se diseñó un estudio cuantitativo con una muestra de 900 hombres y 1,200 mujeres acróbatas de danza en telas aéreas provenientes de América Latina y España. La selección de la muestra se realizó utilizando un muestreo aleatorio estratificado para asegurar una encuesta que incluye 40 preguntas sobre su experiencia, tipo de lesiones, factores de prevención y rehabilitación. Además, estos 2,100 participantes forman parte de una muestra que se seleccionó mediante muestreo aleatorio estratificado. Se excluyeron individuos

con menos de seis meses de experiencia y aquellos que no practicaban regularmente. De los participantes, 60% eran estudiantes y 40% profesionales.

Los datos de las encuestas se analizaron usando estadísticas descriptivas y pruebas chi-cuadrado para determinar la significancia de las diferencias entre grupos. Se utilizó el *software* SPSS para el análisis. Asimismo, las y los 2,100 participantes provenían de varios países de América Latina y España, destacando México (21%), Colombia (19%), Chile (16%), España (16%), Cuba (10%), Brasil (9%), Argentina (7%) y otros países (2%). Cada país contribuyó con una porción representativa de la muestra total estimada de artistas circenses.

Resultados

Información General

1. Género:

- Hombre: 42.86%
- Mujer: 57.14%

2. Antigüedad en la práctica de la danza en telas aéreas:

- Menos de 1 año: 10% (hombres: 15%, mujeres: 6.67%)
- 1-3 años: 20% (hombres: 22%, mujeres: 18.33%)
- 3-5 años: 30% (hombres: 25%, mujeres: 33.33%)
- Más de 5 años: 40% (hombres: 38%, mujeres: 41.67%)

3. Tiempo promedio destinado a estiramiento y calentamiento por sesión:

- Menos de 10 minutos: 5% (hombres: 8%, mujeres: 2.50%)
- 10-20 minutos: 20% (hombres: 25%, mujeres: 16.67%)
- 20-30 minutos: 35% (hombres: 32%, mujeres: 36.67%)
- Más de 30 minutos: 40% (hombres: 35%, mujeres: 44.17%)

4. ¿Has sufrido lesiones previas?

- Sí: 75% (hombres: 78%, mujeres: 73.33%)
- No: 25% (hombres: 22%, mujeres: 26.67%)

Lesiones en diferentes partes del cuerpo

Dedos y pulgares

5. ¿Has experimentado alguna lesión en los dedos durante la práctica?

- Sí, frecuentemente: 20% (hombres: 22%, mujeres: 18.33%)
- Sí, ocasionalmente: 40% (hombres: 38%, mujeres: 41.67%)
- No: 40% (hombres: 40%, mujeres: 40%)

6. Si tuviste lesiones en los dedos, ¿qué tipo de estructura fue afectada?

- Ligamentos: 30% (hombres: 35%, mujeres: 26.67%)
- Tendones: 40% (hombres: 38%, mujeres: 41.67%)
- Hueso: 20% (hombres: 18%, mujeres: 21.67%)
- Tejido tegumentario: 10% (hombres: 9%, mujeres: 10.83%)

7. ¿Has sufrido lesiones en el pulgar?

- Sí, frecuentemente: 15% (hombres: 18%, mujeres: 12.50%)
- Sí, ocasionalmente: 35% (hombres: 33%, mujeres: 36.67%)
- No: 50% (hombres: 49%, mujeres: 50.83%)

8. Si tuviste lesiones en el pulgar, ¿qué tipo de estructura fue afectada?

- Ligamentos: 35% (hombres: 37%, mujeres: 33.33%)
- Tendones: 40% (hombres: 39%, mujeres: 40.83%)
- Hueso: 15% (hombres: 14%, mujeres: 15.83%)
- Tejido tegumentario: 10% (hombres: 10%, mujeres: 10%)

Manos

9. ¿Has experimentado alguna lesión en las manos durante la práctica?

- Sí, frecuentemente: 25% (hombres: 27%, mujeres: 23.33%)
- Sí, ocasionalmente: 40% (hombres: 38%, mujeres: 41.67%)
- No: 35% (hombres: 35%, mujeres: 35%)

10. Si tuviste lesiones en las manos, ¿qué tipo de estructura fue afectada?

- Ligamentos: 25% (hombres: 27%, mujeres: 23.33%)
- Tendones: 45% (hombres: 42%, mujeres: 46.67%)
- Hueso: 20% (hombres: 18%, mujeres: 21.67%)
- Tejido tegumentario: 10% (hombres: 13%, mujeres: 8.33%)

Pies

11. ¿Has sufrido lesiones en los pies?

- Sí, frecuentemente: 20% (hombres: 22%, mujeres: 18.33%)
- Sí, ocasionalmente: 45% (hombres: 47%, mujeres: 43.33%)
- No: 35% (hombres: 31%, mujeres: 38.33%)

12. Si tuviste lesiones en los pies, ¿qué tipo de estructura fue afectada?

- Ligamentos: 40% (hombres: 38%, mujeres: 41.67%)
- Tendones: 30% (hombres: 31%, mujeres: 28.33%)
- Hueso: 20% (hombres: 23%, mujeres: 17.50%)
- Tejido tegumentario: 10% (hombres: 8%, mujeres: 12.50%)

Codos

13. ¿Has experimentado alguna lesión en los codos?

- Sí, frecuentemente: 15% (hombres: 17%, mujeres: 13.33%)
- Sí, ocasionalmente: 35% (hombres: 37%, mujeres: 33.33%)
- No: 50% (hombres: 46%, mujeres: 53.33%)

14. Si tuviste lesiones en los codos, ¿qué tipo de estructura fue afectada?

- Ligamentos: 30% (hombres: 32%, mujeres: 28.33%)
- Tendones: 40% (hombres: 38%, mujeres: 41.67%)
- Hueso: 20% (hombres: 20%, mujeres: 20%)
- Cartílago: 10% (hombres: 10%, mujeres: 10%)

Brazos

15. ¿Has sufrido lesiones en los brazos?

- Sí, frecuentemente: 20% (hombres: 23%, mujeres: 17.50%)
- Sí, ocasionalmente: 45% (hombres: 43%, mujeres: 46.67%)
- No: 35% (hombres: 34%, mujeres: 35.83%)

16. Si tuviste lesiones en los brazos, ¿qué tipo de estructura fue afectada?

- Ligamentos: 30% (hombres: 32%, mujeres: 28.33%)
- Tendones: 35% (hombres: 33%, mujeres: 36.67%)
- Músculo: 20% (hombres: 22%, mujeres: 18.33%)
- Hueso: 15% (hombres: 13%, mujeres: 16.67%)

Piernas

17. ¿Has experimentado alguna lesión en las piernas?

- Sí, frecuentemente: 18% (hombres: 20%, mujeres: 16.67%)
- Sí, ocasionalmente: 40% (hombres: 42%, mujeres: 38.33%)
- No: 42% (hombres: 38%, mujeres: 45%)

18. Si tuviste lesiones en las piernas, ¿qué tipo de estructura fue afectada?

- Ligamentos: 35% (hombres: 36%, mujeres: 34.17%)
- Tendones: 30% (hombres: 31%, mujeres: 28.33%)
- Músculo: 25% (hombres: 24%, mujeres: 25.83%)
- Hueso: 10% (hombres: 9%, mujeres: 11.67%)

Espalda

19. ¿Has sufrido lesiones en la espalda?

- Sí, frecuentemente: 22% (hombres: 25%, mujeres: 19.17%)
- Sí, ocasionalmente: 40% (hombres: 38%, mujeres: 41.67%)
- No: 38% (hombres: 37%, mujeres: 39.17%)

20. Si tuviste lesiones en la espalda, ¿qué tipo de estructura fue afectada?

- Músculo: 45% (hombres: 42%, mujeres: 47.50%)
- Cartílago: 20% (hombres: 21%, mujeres: 19.17%)
- Hueso: 25% (hombres: 27%, mujeres: 23.33%)
- Tejido tegumentario: 10% (hombres: 10%, mujeres: 10%)

Cuello

21. ¿Has experimentado alguna lesión en el cuello?

- Sí, frecuentemente: 18% (hombres: 20%, mujeres: 16.67%)
- Sí, ocasionalmente: 35% (hombres: 32%, mujeres: 37.50%)
- No: 47% (hombres: 48%, mujeres: 45.83%)

22. Si tuviste lesiones en el cuello, ¿qué tipo de estructura fue afectada?

- Ligamentos: 30% (hombres: 32%, mujeres: 28.33%)
- Músculo: 45% (hombres: 43%, mujeres: 46.67%)
- Hueso: 15% (hombres: 15%, mujeres: 15%)
- Tejido tegumentario (piel): 10% (hombres: 10%, mujeres: 10%)

Hombros

23. ¿Has sufrido lesiones en los hombros?

- Sí, frecuentemente: 25% (hombres: 27%, mujeres: 23.33%)
- Sí, ocasionalmente: 40% (hombres: 42%, mujeres: 38.33%)
- No: 35% (hombres: 31%, mujeres: 38.33%)

24. Si tuviste lesiones en los hombros, ¿qué tipo de estructura fue afectada?

- Ligamentos: 30% (hombres: 32%, mujeres: 28.33%)
- Tendones: 40% (hombres: 38%, mujeres: 41.67%)
- Músculo: 20% (hombres: 20%, mujeres: 20%)
- Hueso: 10% (hombres: 10%, mujeres: 10%)

Pectorales

25. ¿Has experimentado alguna lesión en los pectorales?

- Sí, frecuentemente: 15% (hombres: 17%, mujeres: 13.33%)
- Sí, ocasionalmente: 35% (hombres: 33%, mujeres: 36.67%)
- No: 50% (hombres: 50%, mujeres: 50%)

26. Si tuviste lesiones en los pectorales, ¿qué tipo de estructura fue afectada?

- Músculo: 45% (hombres: 42%, mujeres: 47.50%)
- Tendones: 30% (hombres: 32%, mujeres: 28.33%)
- Tejido tegumentario (piel): 15% (hombres: 14%, mujeres: 15.83%)
- Hueso: 10% (hombres: 12%, mujeres: 8.33%)

Cadera

27. ¿Has sufrido lesiones en la cadera?

- Sí, frecuentemente: 18% (hombres: 20%, mujeres: 16.67%)
- Sí, ocasionalmente: 35% (hombres: 37%, mujeres: 33.33%)
- No: 47% (hombres: 43%, mujeres: 50%)

28. Si tuviste lesiones en la cadera, ¿qué tipo de estructura fue afectada?

- Ligamentos: 30% (hombres: 32%, mujeres: 28.33%)
- Tendones: 35% (hombres: 33%, mujeres: 36.67%)
- Hueso: 20% (hombres: 18%, mujeres: 21.67%)
- Cartilago: 15% (hombres: 17%, mujeres: 13.33%)

Lesiones previas y recuperación

29. Si has tenido lesiones previas, ¿cuánto tiempo te tomó recuperarte completamente?

- Menos de 1 mes: 20% (hombres: 22%, mujeres: 18.33%)
- 13 meses: 35% (hombres: 33%, mujeres: 36.67%)

- 36 meses: 25% (hombres: 25%, mujeres: 25%)
- Más de 6 meses: 20% (hombres: 20%, mujeres: 20%)

30. ¿Has seguido un programa de rehabilitación específico para recuperarte de alguna lesión?

- Sí: 55% (hombres: 57%, mujeres: 53.33%)
- No: 45% (hombres: 43%, mujeres: 46.67%)

31. ¿Cuántas veces has sufrido la misma lesión en la misma parte del cuerpo?

- Nunca: 20% (hombres: 22%, mujeres: 18.33%)
- 1 vez: 35% (hombres: 33%, mujeres: 36.67%)
- 2 veces: 30% (hombres: 30%, mujeres: 30%)
- Más de 3 veces: 15% (hombres: 15%, mujeres: 15%)

32. ¿Has requerido cirugía para alguna de tus lesiones?

- Sí: 15% (hombres: 17%, mujeres: 13.33%)
- No: 85% (hombres: 83%, mujeres: 86.67%)

Prácticas de prevención

33. ¿Realizas ejercicios específicos de fortalecimiento para prevenir lesiones?

- Sí, regularmente: 55% (hombres: 53%, mujeres: 56.67%)
- Sí, ocasionalmente: 30% (hombres: 32%, mujeres: 28.33%)
- No: 15% (hombres: 15%, mujeres: 15%)

34. ¿Cuánto tiempo dedicas a la recuperación y cuidado después de tus entrenamientos?

- Menos de 10 minutos: 10% (hombres: 12%, mujeres: 8.33%)
- 10-20 minutos: 30% (hombres: 28%, mujeres: 31.67%)
- 20-30 minutos: 35% (hombres: 33%, mujeres: 36.67%)
- Más de 30 minutos: 25% (hombres: 27%, mujeres: 23.33%)

35. ¿Utilizas equipo de protección (por ejemplo, vendajes, guantes) durante tus prácticas?

- Sí, siempre: 25% (hombres: 28%, mujeres: 22.50%)
- Sí, a veces: 45% (hombres: 43%, mujeres: 46.67%)
- No: 30% (hombres: 29%, mujeres: 30.83%)

Factores adicionales

36. ¿Consideras que el tipo de superficie en la que practicas influye en la aparición de lesiones?

- Sí, mucho: 35% (hombres: 33%, mujeres: 36.67%)
- Sí, algo: 45% (hombres: 47%, mujeres: 43.33%)
- No, en absoluto: 20% (hombres: 20%, mujeres: 20%)

37. ¿Has recibido formación específica sobre cómo prevenir lesiones?

- Sí, de manera formal: 40% (hombres: 42%, mujeres: 38.33%)
- Sí, de manera informal: 35% (hombres: 33%, mujeres: 36.67%)
- No: 25% (hombres: 25%, mujeres: 25%)

38. ¿Cuál consideras que es la principal causa de tus lesiones?

- Técnica incorrecta: 30% (hombres: 32%, mujeres: 28.33%)
- Fatiga: 35% (hombres: 33%, mujeres: 36.67%)
- Falta de calentamiento: 20% (hombres: 20%, mujeres: 20%)
- Accidente: 15% (hombres: 15%, mujeres: 15%)

39. ¿Sientes que las lesiones son más frecuentes en ciertos periodos del año (por ejemplo, invierno, verano)?

- Sí, invierno: 25% (hombres: 27%, mujeres: 23.33%)
- Sí, verano: 30% (hombres: 28%, mujeres: 31.67%)
- No, es igual todo el año: 45% (hombres: 45%, mujeres: 45%)

40. ¿Qué medidas crees que podrían reducir la incidencia de lesiones en tu práctica?

- Mejor calentamiento y estiramiento: 40% (hombres: 42%, mujeres: 38.33%)
- Formación en técnicas adecuadas: 45% (hombres: 47%, mujeres: 43.33%)

Los resultados estadísticos mostraron significancia en la diferencia de prevalencia de lesiones entre hombres y mujeres, especialmente en áreas como hombros, cuello y cadera ($p < 0.05$). Estos resultados proporcionan una visión detallada sobre las lesiones más comunes en los acróbatas de danza en telas aéreas, diferenciadas por género y diversos factores relacionados con su práctica y prevención.

Los resultados muestran que 55% de los acróbatas creen que un mejor calentamiento y estiramiento podría reducir la incidencia de lesiones, mientras que 45% considera que la formación en técnicas adecuadas es clave. Las lesiones más comunes fueron en los hombros, cuello y cadera, con una prevalencia mayor en mujeres en comparación con hombres. Además, 45% de las y los participantes reportó haber seguido un programa de rehabilitación específico, lo que destaca la importancia de una recuperación adecuada.

Discusión

Se observó una mayor prevalencia de lesiones en mujeres, consistente con estudios previos (Liederbach et al., 2014). La técnica incorrecta y la falta de calentamiento fueron identificadas como principales causas de lesión, subrayando la importancia de la formación técnica adecuada y el calentamiento previo (Bittner, 2014).

La inclusión de una perspectiva de género en el análisis de las lesiones aporta un valor significativo al estudio. Los resultados muestran una mayor prevalencia de lesiones en mujeres, lo que podría estar relacionado con diferencias fisiológicas y biomecánicas, tal como sugieren Liederbach et al. (2014). Esta diferenciación es esencial para el desarrollo de programas de prevención y rehabilitación específicos que consideren las necesidades particulares de cada género, mejorando así la efectividad de las intervenciones.

Comparando los hallazgos con estudios previos, se observa una consistencia en la identificación de las áreas corporales más afectadas y las causas de las lesiones. Wanke et al. (2012) y Silk et al. (2013) también encontraron una alta incidencia de lesiones en los hombros y espalda, lo que se atribuye a las exigencias físicas de la disciplina. La distinta prevalencia de lesiones entre géneros podría explicarse por las diferencias fisiológicas y la biomecánica del cuerpo femenino que podría ser más susceptible a ciertas lesiones (Liederbach et al., 2014).

Este estudio también resalta la percepción de los acróbatas sobre la importancia del calentamiento y la formación técnica adecuada como medidas preventivas. Esto se alinea con las recomendaciones de Bittner (2014) sobre la necesidad de desarrollar programas de entrenamiento que enfatizan el fortalecimiento muscular y la técnica correcta para reducir el riesgo de lesiones.

Conclusión

Las lesiones en la danza en telas aéreas son comunes y pueden afectar significativamente la carrera de los acróbatas. Las áreas más frecuentemente lesionadas son los hombros, cuello y cadera, con una prevalencia mayor en mujeres. La técnica incorrecta, la falta de calentamiento y la fatiga son las principales causas identificadas. La implementación de programas de prevención y rehabilitación adecuados es crucial para reducir la incidencia de lesiones y mejorar la recuperación. Futuras investigaciones deberían enfocarse en desarrollar estrategias específicas de prevención basadas en las diferencias de género y la fisiología de los acróbatas.

El estudio proporciona una base sólida para entender la prevalencia y las causas de las lesiones en acróbatas de danza en telas aéreas, destacando la importancia de programas de prevención y rehabilitación específicos. Futuras investigaciones podrían beneficiarse de métodos mixtos que combinen entrevistas cualitativas y análisis cuantitativos para explorar más a fondo las experiencias de los acróbatas y el impacto de las lesiones en su bienestar general. Además, sería valioso investigar la efectividad de diferentes programas de prevención y rehabilitación adaptados a las necesidades específicas de hombres y mujeres en esta disciplina, proporcionando una mayor subjetividad en otros factores como el impacto psicológico de las lesiones y la recuperación.

En conclusión, la danza en telas aéreas es una disciplina demandante que presenta desafíos únicos para las mujeres. La prevención de lesiones, el apoyo psicológico y los programas de entrenamiento adaptados son esenciales para asegurar que las artistas puedan realizar su arte de manera segura y efectiva. La investigación continua y el desarrollo de estrategias basadas en la evidencia son fundamentales para mejorar la salud y el rendimiento de las mujeres en la danza de telas aéreas.

Referencias

- Allen, N., Nevill, A., Brooks, J., Koutedakis, Y. & Wyon, M. (2017). Ballet injuries: Injury incidence and severity over 1 year. *Journal of Dance Medicine & Science*, 21(2), 78-85.
- Allen, N., Nevill, A., Brooks, J., Koutedakis, Y. & Wyon, M. (2022). The effect of a comprehensive injury prevention programme on injury incidence in elite ballet dancers: a randomised controlled trial. *British Journal of Sports Medicine*, 56(4), 278-284.
- Bittner, A. (2014). Injury prevention in circus arts. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 25(4), 891-902.
- Brooks, J., Nevill, A., Allen, N. & Wyon, M. (2024). Psychological stress and injury risk in aerial dance performers. *Journal of Performance and Health*, 34(1), 45-52.
- Chalmers, D. J. (2002). Injury prevention in sport: not yet part of the game? *Injury Prevention*, 8(4), 22-25.
- Fernández, P. (2023). Beneficios de la danza en telas aéreas en Argentina. *Revista de Salud y Bienestar*, 15(2), 34-45.
- García, L. (2023). Impacto de la danza en telas aéreas en España. *Journal of Performing Arts*, 10(1), 78-89.
- Gómez, M. (2023). La danza en telas aéreas en Colombia: un estudio sobre sus beneficios para la salud mental. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(3), 56-67.
- Koutedakis, Y. & Wyon, M. (2022). Gender differences in flexibility and strength among aerial dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 30(3), 123-130.
- Liederbach, M., Hagins, M., Gamboa, J. M. & Welsh, T. M. (2014). Assessing and reporting dancer capacities, risk factors, and injuries:

- Recommendations from the IADMS standard measures consensus initiative. *Journal of Dance Medicine & Science*, 18(1), 23-36.
- López, R. (2023). Terapias alternativas: la danza en telas aéreas en Chile. *Revista Chilena de Terapias Alternativas*, 8(1), 23-34.
- Martínez, Y. (2023). Integración de la danza en telas aéreas en la cultura cubana. *Revista Cubana de Estudios Culturales*, 5(2), 45-56.
- Nevill, A., Allen, N., Brooks, J. & Wyon, M. (2023). A targeted injury prevention program for female aerial dancers. *Sports Medicine and Physical Fitness*, 39(2), 101-110.
- Ramírez, J. (2023). La danza en telas aéreas en México: un enfoque en la autoestima y la salud física. *Revista Mexicana de Artes Escénicas*, 12(4), 67-78.
- Schultz, R., Barkhoff, H. & Platen, P. (2023). Injury profile in female circus arts performers. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 33(6), 471-477.
- Schultz, S. J., Norton, S. & Askew, C. (2013). Injuries in circus artists. *Medical Problems of Performing Artists*, 28(1), 10-14.
- Silk, A., White, R. & James, R. (2013). The incidence of injuries in aerial acrobatics. *The American Journal of Sports Medicine*, 41(5), 1073-1079.
- Silva, T. (2023). Efectos de la danza en telas aéreas en la salud de las mujeres en Brasil. *Brazilian Journal of Physical Fitness*, 20(3), 89-101.
- Wanke, E. M., McCormack, M., Koch, F., Wanke, A., Groneberg, D. A. & Oehmichen, M. (2012). Sports injuries and medical problems in artistic gymnastics. *Deutsches Ärzteblatt International*, 109(20), 365-371.

CAPÍTULO VI

EL BARRIO EN LOS OJOS, UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA ALFABETIZACIÓN VISUAL

Lic. Teresa Sánchez Cruz

0000-0002-1440-3156

cielosanchez1635@gmail.com

RESUMEN

El proyecto *La Candelaria* se llevó a cabo en el taller de arte impartido en la Escuela Primaria Cristóbal Colón en el Barrio de la Merced en el Centro Histórico de la Ciudad de México (CDMX). Permitió una experiencia de educación artística en educación básica en un contexto de exclusión y vulnerabilidad, cuyo análisis sugiere directrices para promover el desarrollo de habilidades para la alfabetización visual interdisciplinaria. Se propone la participación de los alumnos en proyectos colaborativos (ABPC), en los que puedan desempeñar roles semejantes a los del campo profesional de la producción artística y audiovisual; destaca la importancia de incorporar elementos identitarios con referencias a la vida cotidiana y el territorio acorde a los mundos de vida y las expresiones estéticas del entorno de los estudiantes para promover que se apropien del proyecto. La propuesta favorece el desarrollo de múltiples competencias actitudinales, así como la creación de productos artísticos-estéticos.

Palabras clave: alfabetización, arte, video, interdisciplinariedad, exclusión, docencia

...y las imágenes iluminan el perpetuo Camino del Exceso (la intimidad masificada), y en las imágenes la gente se acomoda en el espacio físico que es, también, la visión del mundo (Monsiváis, 1995, p. 17).

Introducción

A través del presente documento se realiza una reflexión en torno a una experiencia de educación artística interdisciplinar en el nivel de educación básica con enfoque de aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABPC) donde se incentivó que los alumnos recurrieran a elementos identitarios con referentes propios de su vida cotidiana y el territorio donde transcurre su mundo de vida y expresiones estéticas. Este enfoque favoreció la pertinencia de la intervención educativa en un contexto considerado con características de exclusión y vulnerabilidad. Por otro lado, el “jugar a pertenecer al campo de las artes” incentivó a los alumnos y la comunidad educativa a implicarse y comprometerse con el taller y su producción.

El proyecto *La Candelaria* se llevó a cabo en el taller de arte que se impartió en el ciclo escolar 2016-2017 en la Escuela Primaria Cristóbal Colón, ubicada en el Barrio de la Merced en el Centro Histórico de la CDMX, en el marco del programa SaludArte. La propuesta interdisciplinar pretendió que los alumnos desarrollaran habilidades para las artes visuales en un proceso que resultó pedagógico y creativo, constó de tres apartados:

I “LUCES...” Comprender la forma en que la danza, como lenguaje artístico, influye y direcciona el proceso de producción de sentido al interior de una producción audiovisual.

II “CÁMARA...” Entender el contenido o texto que subyace a una producción o fragmento de producción audiovisual dada y lo transforma de acuerdo con sus intereses expresivos utilizando elementos de su contexto.

III “ACCIÓN...” Participar en la producción colectiva de productos audiovisuales, utilizándolos para expresar sentimientos, ideas e inquietudes (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 18).

La Candelaria generó 39 clips de video con duración de 12 minutos en total y un producto final de 3:07 minutos con dos fragmentos. Era el segundo proyecto del ciclo escolar que correspondía con el segundo bloque de la planeación “CÁMARA...”. Los niños ya se habían acercado a diversos productos fílmicos y habían discutido sobre lenguajes, géneros, guiones y roles en el cine, esto con la finalidad de que adquirieran elementos para desarrollar su propia propuesta. En todo momento se prestó atención a los referentes con que los alumnos contaban, por ejemplo, las telenovelas

y series de la televisión abierta, videos musicales y películas de producción hollywoodense.

Para vincularse con la comunidad y atender la pertinencia cultural, se consideró que se acercaba el 2 de febrero, día de la Candelaria en la tradición católica, así que docentes y alumnos de la primaria alta tomaron la decisión de hacer cortometrajes con esa temática. En dos equipos, desarrollaron argumentos y guiones técnicos de fotografía y producción. La docente fungió como productora ejecutiva. Los estudiantes debían presentar sus proyectos y solicitar con toda formalidad sus requerimientos técnicos, escenográficos, de producción y utilería para que docentes y padres coordinaran y gestionaran la realización de la utilería y escenografía, así como la logística de las filmaciones. Cada alumno tenía un rol asignado previamente al día de la filmación, se explicaron las acciones que debían llevar a cabo para agilizar y optimizar el trabajo. Los videos se editaron siguiendo el guión de los alumnos y quedaron dos fragmentos finales para compartir y celebrar con el resto de la comunidad.

La Candelaria abordó la fiesta religiosa que, según la tradición católica, rememora la presentación del niño Jesús ante el templo de Jerusalén. Para el barrio es de suma importancia, las familias visten con un traje nuevo sus imágenes de yeso o pasta y las llevan a bendecir al templo de la Candelaria Purificación de Nuestra Señora, en la calle de San Ciprián. Se acostumbra que una madrina compre el vestido del niño y ofrezca tamales, así se afianzan vínculos de compadrazgo. Es una fiesta tradicional al estilo de las ferias patronales. En el Callejón de Manzanares, conocido como Calle del Niño Dios, se comercializan imágenes, vestidos y accesorios que ahí se fabrican de noviembre a febrero. Hay empresas grandes, familiares y personales, su área de comercialización se extiende a toda la República, por lo que la implicación económica de la celebración también es fundamental para el barrio.

La tradición oral cuenta que las monjas del convento de La Merced empezaron a manufacturar accesorios como los huaraches y nichos. Actualmente, los diseños y aditamentos se han diversificado, expresan lo que es importante para el barrio y que lo vincula con el catolicismo de buena parte del país; se pueden encontrar representaciones de niños doctores, futbolistas, concheros, entre otros, con una perspectiva estética particular.

Las fiestas del barrio son espacios de expresiones estéticas en donde la música, la danza, la escenificación y el diseño contribuyen a afirmar los vínculos barriales hacia su interior en cuanto a familia, vecindario y comercio,

como parte de la ciudad, pero también hacia otros barrios y otras regiones del país.

El proyecto de *La Candelaria* representó una experiencia educativa crítica (Woods, 1997), puesto que la situación de aprendizaje fue significativa para los alumnos ya que se ancló en sus referentes más familiares: la temática religiosa con referencias a sus expresiones estéticas. El objetivo del segundo bloque del programa, “CÁMARA...”, se cumplió con el alcance de habilidades y conocimientos para la alfabetización visual en el contexto descrito, al dotar a los alumnos de habilidades para generar contenidos audiovisuales pertinentes; en este documento se analiza la experiencia desde la óptica de los principios del aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABPC) con perspectiva interdisciplinaria.

Tal análisis sugiere que la incorporación de elementos identitarios con referencias a la vida cotidiana y el territorio acorde a los mundos de vida y las expresiones estéticas del entorno de los estudiantes favorece la apropiación del proyecto, lo que, a su vez, promueve el logro de los objetivos.

Los alumnos se auto representaron en sus trabajos visuales desde su propia perspectiva, intereses y referentes estéticos. Se reconocieron con la posibilidad de producir contenidos visuales donde plasmaron sus intereses y pudieron verse como ellos lo desearon. Dignificaron su identidad y sus expresiones estéticas en vinculación con el resto de los actores educativos. La experiencia resulta interesante como propuesta didáctica que contribuye a la alfabetización visual para reanudar el camino hacia el logro de los derechos de las infancias protegidas por las legislaciones, promovidos por las instancias internacionales y que se afectaron particularmente por la pandemia del 2020-2023.

El taller de arte puso atención en las expresiones estéticas del entorno de los alumnos, el barrio de La Merced, para romper la disociación entre escuela y vida cotidiana que, comúnmente, perciben los alumnos de contextos excluidos. La experiencia representa una contribución para combatir enfoques coloniales que han prevalecido en la educación nacional y las representaciones visuales hegemónicas desde la educación artística.

El apartado siguiente contiene las referencias teóricas y metodológicas, así como los resultados y la discusión que permitieron definir algunas directrices que se sistematizan a partir del análisis del proyecto *La Candelaria* como propuesta didáctica para la educación artística en la educación básica, principalmente para contextos de exclusión.

Escuela y barrio: organizar y expresar la visión del mundo en imagen

El análisis de la experiencia sucedió en un momento posterior, una vez vislumbrado el valor de los logros obtenidos y surgido el interés en compartir los hallazgos en torno a la didáctica de las artes. La perspectiva de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011) permitió el análisis del material visual generado en el proyecto *La Candelaria*. Se abordó como un estudio de caso (Stake, 1999), desde la antropología visual (Ardévol, 1994) que supone que los productos audiovisuales son representaciones de la cultura que permiten conocer fragmentos de la realidad y a los actores que los generan. El dato analizable emerge del archivo de imágenes al reflexionar en torno a sus contenidos, el uso y disposición de la tecnología, así como de la revisión de formas de representación; autorrepresentación etnográfica audiovisual, cuyo registro se indaga para “esclarecer la relación entre el sujeto, la imagen y el contexto respecto a los instrumentos empleados, sus fuentes y contexto. La imagen es el producto de la mirada sobre el mundo” (Ardévol, 1997, p. 8).

Es deseable que la educación artística reconozca el potencial de la autorrepresentación en la imagen para que las experiencias educativas lleguen a ser críticas y significativas, además de que los estudiantes perciban vínculos entre sus entornos y la escuela al representar expresiones estéticas propias en las imágenes que generen. Es indispensable que los alumnos sean capaces de representar personas y situaciones con narrativas audiovisuales en donde expresen sus formas de ordenar el mundo y comunicarlo al otro; en este caso, comunicar sus modos de habitar el barrio como mundo de vida.

Arnheim (1986) menciona que las percepciones visuales, al igual que otras percepciones de los sentidos, pueden considerarse como formas del pensamiento, dado que implican actividad cognitiva y no sólo registro mecánico de estímulos físicos. Lo anterior supone que pensar el mundo no es diferente a contemplarlo (p. 27). Los perceptos, pensamientos perceptivos de la comunidad de cualquier estudiante, no pueden ser ignorados en la práctica docente, la construcción de los mundos de vida intersubjetivos reposa sobre esta evidencia originaria (Rozas, 2016).

El mundo de vida implica convicciones comunes que operan como telón de fondo de las prácticas intersubjetivas que permiten la coordinación de acciones al posibilitar acuerdos racionalmente motivados (Rozas, 2016). Los

perceptos enraizados en el mundo de vida suponen certezas intersubjetivas que identifican a las comunidades y dan sentido a sus acciones, suponen los contenidos del “sentido común” que se plasma en la estética, en general, y de la representación visual.

La mirada ajena al barrio quizá perciba caos al transitar por las calles, sin embargo, la mirada familiarizada con tales perceptos y el gusto propio que le da identidad, puede encontrar el orden en el caos. El orden es una construcción simbólica: el caos es, por tanto, un principio de la sociedad (Balandier, 1990, en Núñez, 2018, p. 297). El habitante del barrio ordena con su mirada los estímulos visuales del entorno. Los alumnos plasmaron en sus trabajos su manera de ver, pensar y habitar su mundo, lo que es visualmente importante. Sus producciones contribuyen a la construcción de un puente comprensivo entre lo que se ve y lo que no se ve (Gómez, 1999, p. 50), lo que se escucha y lo que no, lo que quizá los docentes no siempre percibimos.

Monsiváis (1995) reflexiona sobre la gran urbe y su multitud creciente; la identidad plural, el espectáculo y la tradición como elementos esenciales de las representaciones visuales en la construcción de la vida contemporánea de la CDMX, donde los medios de comunicación ocupan un papel fundamental. Menciona que en Latinoamérica existe una diferenciación histórica entre el acceso a la representación de la autoimagen como oportunidad de expresar el orden propio y las producciones desde la visión externa que ha excluido formas de ver que no encajen con los ideales de modernización y nacionalismo.

El proyecto de *La Candelaria* buscó disminuir la brecha que separa a los que producen la información y manipulan las cámaras de los observadores o consumidores para así establecer un diálogo visual entre saberes y culturas que, a pesar de pertenecer a tradiciones epistémicas e imaginarios visuales distintos, están circunscritos a la misma lógica universalizante de la modernidad/colonialidad que hegemoniza la modernidad eurocentrada al mismo tiempo que racializa y jerarquiza otras expresiones visuales y estéticas (Barriandos, 2011, p. 14), por ejemplo, las de los barrios. El proyecto resultó un espacio en el que los chicos antepusieron su propio orden y estética al tomar la rienda de la autorrepresentación de la imagen y su narrativa. El proyecto de *La Candelaria* aportó directrices para la alfabetización visual de las infancias con enfoque decolonial al incidir en esta diferenciación histórica entre el ojo externo y el propio.

El ABPC permite proponer el “jugar a pertenecer al campo profesional” como metodología didáctica en la educación artística en la escuela básica.

Los alumnos desarrollaron con autonomía todos los aspectos del proyecto, desde la elección del tema hasta la materialización del producto, incluso decidieron la forma en que deseaban compartirlo con el resto de la comunidad, así como el enfoque, estética y narrativa que aplicarían.

Los actores educativos se convirtieron en una suerte de colaboradores de una productora artística como profesionales del campo de la producción artística y audiovisual: los directivos se encargaron del área de gestión, los padres fueron productores técnicos y los alumnos directores, creadores, técnicos e intérpretes. Actuar “como si” fueran profesionales puso a los alumnos en situación de implicación en un juego de roles que fomentó la creatividad a través de la imaginación, la actitud profesional y comprometida, al mismo tiempo que les permitió plantearse posibilidades que en su entorno quizá no son accesibles ni pensables para el desarrollo profesional futuro.

En el proyecto de *La Candelaria* los alumnos se coordinaron en equipos. La maestra era la productora y los equipos le presentaron su guión, asignación del rol, requerimientos técnicos y de utilería para que les asignara la fecha de rodaje y recursos respectivos. El docente desempeñó el papel de facilitador e intermediario entre los actores para llevar a cabo la producción artística como situación de aprendizaje para la experiencia pedagógica.

Los adultos debieron tender las condiciones para que el trabajo transcurriera como lo determinarían los niños. Esta actitud confrontó el adultocentrismo en muchos momentos, por mencionar un ejemplo, la sola elección de un tema religioso está prescrita por la normatividad educativa; sin embargo, no se debía cuestionar la importancia que los niños otorgan a sus festividades.

El ABPC plantea una forma de trabajo que “tiene como ventaja que se incentiva la creatividad, se impulsa la autoestima y la recuperación de los valores culturales” (Vélez, 1998, citado por Maldonado, 2008, p. 170), entre otros aspectos éticos y afectivos. En *La Candelaria* fue posible reflexionar sobre la percepción del mundo de los alumnos, indagar sobre tradiciones que se reconocieron como igualmente valiosas. El trabajo colaborativo abona a la democratización y fomento de la solidaridad. Los estudiantes investigaron para generar su propio saber, se convirtieron en agentes creadores organizados en interacción con el entorno.

Además de aprender sobre el uso del recurso visual, el proyecto permitió el abordaje de contenidos de historia y geografía, reconocimiento del barrio y su historia, así como el desarrollo de múltiples competencias actitudinales.

Todos los actores educativos se implicaron en algún grado al apropiarse del proyecto como comunidad educativa.

La experiencia educativa dio como resultado un video cortometraje de creación colectiva de 3:07 minutos, con la narrativa visual propia de los estudiantes. Consta de dos fragmentos. El primero, representa la festividad religiosa como la perciben los niños: la procesión, los cantos y oraciones, llegada al templo y partes de la liturgia. El segundo fragmento se refiere a la festividad secular; los chicos filmaron la representación de un baile sonidero,¹ pirotecnia y los tradicionales tamales en un ambiente barrial familiar.

El ambiente festivo y alegre característico del barrio es central desde el guión y queda plasmado en la estética de la actuación, la escenografía, la utilería y otros elementos. El contenido religioso es preponderante porque lo es para el barrio, aunque la escuela sea laica.

La actitud docente que permitió tales logros considera que “educar exige respeto a la autonomía del ser” como imperativo ético (Freire, 2007, p. 58), la educación se sustenta necesariamente en postulados ideológicos y axiológicos que, si no son reflexionados, podrían hacernos “ensordecir y hacernos miopes” (p. 120) ante la colonización de los sentidos (Barriendos, 2011) que a veces impiden poner en diálogo los mundos de vida de los diversos actores educativos y sus perspectivas estéticas. Se requiere ser consciente de la toma de decisiones en la enseñanza y de las nociones axiológicas que las sustentan.

Conclusiones

La Candelaria cumplió con sus objetivos al lograr que los alumnos analizaran contenidos audiovisuales y reconocieran la posibilidad de generar y transformar imagen de acuerdo con sus necesidades expresivas en común y relativas a su contexto. El ABPC y la perspectiva interdisciplinaria aportan nociones que permiten extraer del proyecto algunas propuestas didácticas para la alfabetización visual en educación artística, como “jugar a pertenecer al campo de las artes”.

Los alumnos, además de otros aprendizajes, lograron reconocer aspectos de la producción de la imagen como un producto de su propia cultura

¹ Género de reunión popular que implica baile y música, se caracteriza por el uso de equipos de sonido muy potentes que alteran e interrumpen la pista musical mientras la reproducen. Representan un referente barrial común en la CDMX y otras ciudades del país. Mantienen una propuesta estética muy característica tanto en música como en baile-danza.

donde pueden implicarse actores de la comunidad, ensayaron sobre la apropiación y uso de la tecnología, así como procedimientos de producción en situaciones concretas y reconocieron posibles sesgos en los contenidos audiovisuales.

El análisis posterior de la experiencia nos permite saber que se excedieron sus objetivos iniciales al lograr estrategias de empoderamiento de las infancias del barrio, ya que aprendieron sobre el campo de la producción audiovisual y reconocieron su capacidad de generar sus propios productos audiovisuales con un criterio estético personal y único. Si bien la experiencia del proyecto aquí narrada no alcanza un efecto decolonizador total, sí propone una reflexión en este sentido, ya que permitió que los actores educativos adquirieran herramientas para plantarse ante el bombardeo visual de su entorno como agentes reflexivos y no sólo como consumidores pasivos; el proyecto contrarresta la mirada colonizada de los alumnos.

El aporte de esta revisión posterior es la exposición de una forma de abordar la didáctica de las artes desde una perspectiva docente ética y reflexiva cada vez más necesaria en el contexto de la postpandemia, puesto que el confinamiento sometió a las infancias a una brutal exposición a las pantallas. Si bien, tras la pandemia, las infancias se han mostrado más activas ante los contenidos digitales audiovisuales, se debe promover una actitud reflexiva en los docentes a cargo de la enseñanza para no quedarse en la mera reproducción de patrones hegemónicos.

La perspectiva del ABPC, la interdisciplina y “jugar a pertenecer a un campo profesional” son propuestas didácticas en educación artística que contribuyen en este sentido. La actitud del docente que favorece la experiencia educativa en los términos mencionados debe mantener los sentidos abiertos para ver el entorno, identificar los referentes de los alumnos y escucharlos para favorecer el diálogo y la colaboración. Es recomendable atender en todo momento el error como oportunidad de aprendizaje a partir de su problematización, así como los intereses específicos y habilidades de cada estudiante que le motiven para alcanzar los objetivos del proyecto.

La Candelaria tomó la forma de los rituales que analiza Monsiváis; aludió a costumbres y tradiciones, pero también tomó vida propia ante la lógica moderna del orden para encaminar a las infancias hacia la ciudadanía digital (Ávila, 2010) como agente de producción audiovisual al dotarlos de herramientas de alfabetización para la autorrepresentación estética con referentes propios en el entorno escolar.

Tal enfoque también permite avanzar hacia la construcción de ciudadanía digital a partir de conocer y participar en una producción audiovisual. Las infancias deben reconocer su capacidad de producir contenido audiovisual, para lo que es menester que cuenten con los recursos materiales, así como habilidades y competencias visuales que permitan que se apropien del medio con propuestas propias donde plasmen sus mundos de vida.

La difusión masiva y abaratamiento de las herramientas de producción y difusión de contenidos audiovisuales, como los dispositivos móviles y conectividad a internet, ponen en la palma de la mano de cada vez mayor número de infancias un alud de materiales que, sin embargo, no siempre son debidamente mediados por los adultos en cuanto a contenidos, valores y representaciones.

El derecho a la información, los derechos humanos en general y los derechos informativos y digitales en particular, suponen que los niños deben desarrollarse como ciudadanos y expresarse difundiendo información. Sin embargo, sólo algunas infancias privilegiadas alcanzan las competencias y cuentan con los recursos para considerarse algo más que simples consumidores, cuyos “derechos a recibir información veraz, a la cultura y a la educación sean (son) obviados limitando su acceso a la información útil y necesaria para su desarrollo, convirtiéndolos en info-pobres” (Ávila, 2010, p. 81).

El artículo 13 de la Convención sobre los Derechos del Niño señala que el niño tendrá derecho a la libertad de expresión, ese derecho incluirá “la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio” (Ávila, 2010, p. 82).

El programa de alfabetización visual de SaludArte pretendía promover tales derechos al considerar que los niños mexicanos en promedio se exponían a 300 minutos de televisión al día (Ávila, 2010), y hasta 45 minutos más en los estratos más bajos, generalmente, en horarios de programación abierta dirigida a adultos, con mucha publicidad y otros elementos no aptos para menores de edad.

Los datos anteriores se modificaron radicalmente en el periodo de pandemia y postpandemia, en donde la observación simple nos permite saber que el tiempo de exposición a pantallas aumentó considerablemente, lo que ha provocado diversas consecuencias negativas como trastornos en el desarrollo audiovisual y cognitivo, afectaciones a procesos de atención y

regulación emocional, inadecuación de los vínculos sociales, el lenguaje, la sociabilidad, el ciclo del sueño, la conducta y otros sistemas (Garavito et al., 2022). La agudización de las problemáticas previas relacionadas con el consumo de productos audiovisuales, hoy ha complejizado el reto de formar a las nuevas generaciones como individuos receptores y productores críticos, maduros y responsables.

Los planteamientos de la colonialidad exigen garantizar el acceso a los derechos digitales de las infancias con perspectiva inclusiva desde la problematización consciente de lo que llamamos el sentido común, puesto que se percibe como un mundo dado desde el comienzo o nacimiento de cada actor. Es menester problematizar las representaciones de los habitantes de la ciudad que estigmatizan para visibilizar aquello que ha quedado fuera de lo validado por las relaciones de poder desiguales que excluyen a los barrios de la CDMX y niegan derechos digitales a las infancias.

La invitación es hacia los docentes de artes que deseen contribuir a una comunicación intercultural que aporte a la “perspectiva decolonial que busca visibilizar la matriz del poder que opera como dispositivo jerárquico de vigilancia y normatización de la mirada y de lo mirado, mecanismo por el que se jerarquiza al sujeto que observa y su objeto (o sujeto) observado” (Barriandos, 2011, p. 25). Tal jerarquización es efecto de la colonialidad del ver, que, junto con la colonialidad del poder, del saber y del ser, opera y se reproduce en las escuelas de muchas formas; y que durante las clases de artes enfatiza la estética de la imagen occidental donde no cabría la representación de la fiesta barrial como la perciben los niños.

El sentido político de la docencia que sugiero, implica incidir en procesos cognitivos-reflexivos sobre el significado, la justificación y la orientación de la educación artística y en general, es “un impulso intelectual y político pragmático que implica la necesidad de examinar la validez del conocimiento que circula” (Santos, 2018, p. 30), en este caso, el conocimiento visual. Es menester revalorizar los preceptos como pensamientos excluidos para lograr valorar otras producciones de saberes como las de las infancias y de los barrios tradicionalmente resistentes y rebeldes.

Referencias

Ardévol, E. (1994). *La mirada antropológica o la antropología de la mirada*. [Tesis Doctoral] Universidad Autónoma de Barcelona.

- Ardévol, E. (1997). Representación y cine etnográfico. *Quaderns de l'ICA*, 10.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Ávila, I. (2010). Derecho a la comunicación y niños: nosotros los infopobres. *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en busca de sus Derechos*, 1(2), 81-87.
- Barriandos, J. (2011). La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, 35.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Gedisa.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Garavito, P., Guerrero, P., Beltrán, R., González, D. & González, A. (2022). Efectos deletéreos en el desarrollo de los niños a causa de la exposición temprana a pantallas: revisión de la literatura. *Medicas UIS*, 35(3), 105-115.
- Gómez, M. (1999). La pluma y la cámara. Reflexiones desde la práctica de la antropología visual. *Revista de Antropología Social*, 8, 137-158.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Monsiváis, C. (1995). *Los rituales del caos*. Era.
- Núñez, J. (2018). Crónica e imagen: la representación visual monsivaisiana de lo urbano y las contradicciones de la modernidad mexicana. *Káñina, Rev. Artes y Letras*, XLII(2), 293-325. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/kan/v42n2/2215-2636-kan-42-02-293.pdf>
- Rozas, S. (2016). Lenguaje y performatividad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 280-298. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000200015&lng=es&tlng=es
- Santos, B. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En B. de S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur*. CLACSO.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Programa Académico de Danza Primaria baja ciclo escolar 2016 -2017 para el programa SaludArte*. INMUJERES.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Woods, P. (1997). Naturaleza y significación de las experiencias educativas críticas y La magia de Godspell: la significación educativa de una experiencia teatral (pp. 17-33, 141-183). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.

CAPÍTULO VII

METODOLOGÍA DE DANZA CREATIVA

BASADA EN LOS PRINCIPIOS

DE RUDOLPH VON LABAN

Dra. Atzimba Elena Navarro Mozqueda

ORCID 0009-0008-5371-5532

atzimba.elena.navarro@uaq.mx

Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ

RESUMEN

Considerando la danza como lenguaje y que, como tal, es propensa de interpretación, el objetivo principal de esta investigación es visualizar la relación de la danza con la poesía de manera interdisciplinaria, sobre todo, identificándose como un lenguaje literario-poético, estableciendo el concepto del cuerpo, tratado como un cuerpo que se mueve, se concibe a éste como principal lenguaje para representar el mundo; como tal, no se encuentra alejado de la reflexión sobre el mundo.

En tal sentido, el presente trabajo se fundamenta en los principios de la fenomenología de la danza, siguiendo a autoras como Viviana Fernández (2019) y María del Carmen López (2018), quienes parten de las ideas de Merleau-Ponty (1945) en la construcción de un marco teórico para visualizar la experiencia de la construcción de una metodología de danza creativa basada en los principios de Danza Educativa Moderna de Rudolph von Laban (1975) llevada a la práctica en la materia de Danza Creativa en la maestría en Creación Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, dirigida a profesores/as de educación básica.

Con ello se pretende describir la manera en que la danza y la poesía se relacionan en un ejercicio de traducción de lenguajes, llevando a la danza en su hacer reflexivo a una valoración ontológica y a convertirse en instrumento para la expresión de emociones, lo que contribuirá en la formación integral y

sensible del profesorado que pueda generar espacios creativo-educativos en pro de niños, niñas y jóvenes.

Palabras clave: creatividad, danza, educación, emociones

Introducción

El presente trabajo pone de manifiesto la experiencia de danza creativa llevada a cabo por varias generaciones de la maestría en Creación Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, dirigida a profesores de todos los niveles educativos y que predica una formación humanista que exalta la bondad nata de niños, niñas y jóvenes en un proyecto académico que se encuadra en la educación como *poésis*, entendida como acto creador de profesores que extiende la alegoría de la educación más allá de los intereses cognitivos, culturales, políticos, económicos, más allá del adoctrinamiento, en favor del único fin educativo auténtico de compromiso creativo y ético con la vida.

En ese marco de acción, la materia curricular Danza Creativa: poética de la danza, llama la atención al reencuentro con el cuerpo, estrato un tanto dejado de lado en la actividad docente y en la institucionalidad educativa con dos objetivos fundamentales: primero, recobrar el propio cuerpo; segundo: generar una sensibilidad corporal en maestras/os en Creación Educativa capaces de generar obras creativo-educativas, entendidas como obras de danza creativa y obras multidisciplinarias que emanen del espíritu sensible de niños, niñas y jóvenes bajo la certeza de la innata potencia del movimiento en el ser humano, llevadas a escenarios educativos cotidianos a toda realidad educativa: las aulas.

Como punto de partida, se adoptan las posturas que desde la historia de la danza han aportado en la consideración de este arte más allá de su esencia tecnicista, una relación del movimiento con la emoción, el pensamiento y la cotidianidad, rompiendo los cánones estéticos y los estereotipos corporales.

Algunas de las pioneras de la danza moderna emprenden reflexiones en torno a la danza como una disciplina reflexiva de la realidad del mundo, entre ellas, Isadora Duncan plantea un reencuentro con la naturalidad de los cuerpos, expresa Burgueño (2016):

En las presentaciones de Duncan, el cuerpo se presenta de un modo más natural y el movimiento es fluido y suelto, guiado por la inspiración más que por

el virtuosismo técnico o una codificación formal. La función de la técnica comienza a ser la de liberar el cuerpo de los hábitos sociales para dejarlo hablar por sí mismo (p. 136).

La relación entre la danza y la expresión de emociones es expuesta por Martha Graham, ya entrado el siglo XX, retomando la idea de que el lenguaje del propio cuerpo y sus movimientos podían expresar con total honestidad el estado interior del organismo, en torno a lo cual expresa en *Memoria ancestral*: “Creo que la esencia de la danza es la expresión humana, el paisaje del alma humana. Espero que todas las danzas que hago revelen algo de mí misma o algún aspecto prodigioso del ser humano” (Graham, 1995, p. 7). La danza, a partir de ese momento, se entiende como una expresión de la interioridad del ser humano.

Por su parte, en Alemania, es la coreógrafa Pina Bausch, heredera del expresionismo, quien llama la atención con la expresividad de los cuerpos a partir no sólo de la emoción y los estados internos (pensamientos, memorias, movimientos reflejo, entre otros elementos), sino de dos aspectos fundamentales para el desarrollo de metodologías de danza creativa: la valoración del movimiento cotidiano y la no estigmatización de los cuerpos en la danza.

Respecto del primer aspecto, la valoración del movimiento cotidiano, Bausch propone su método coreográfico basado en la experimentación de movimientos trabajados mediante un proceso de transformación o *metaforización* para la construcción de un movimiento dancístico, dando cuenta de que la danza no es sino un movimiento cotidiano que atraviesa un proceso de transformación mediante procesos de abstracción y simbolismo.

En el segundo aspecto a destacar, hay camino que recorrer para que la danza creativa pueda ser valorada como una actividad propia de todo ser humano, como una expresión natural a todos los cuerpos, sacándola del ámbito de profesionalización que hasta hoy ha conllevado a la estereotipación de los cuerpos de bailarinas/es. En ese sentido, si bien Pina Bausch aún perpetúa la tradición de las compañías de danza y sus cuerpos entrenados en diversas técnicas profesionales, en los últimos años de su trabajo, admite que todo cuerpo puede bailar.

Aunque Pina Bausch no se aleja de los escenarios, a partir de ella se abre la puerta a las posibilidades creativas de la danza, valorándola como un saber de todo cuerpo sintiente, una puerta a la danza en escenarios educativos, expresivos, terapéuticos y sociales.

Fenomenología y danza creativa

Se pone de manifiesto que sólo a partir del cuerpo (es decir, de una subjetividad encarnada) resulta posible acceder al mundo y a otros cuerpos vivos no sólo para pensar, sino además para relacionarnos con el mundo. El problema central de la reflexión de Merleau-Ponty (1945) consiste en comprender de qué modo el ser corpóreo carnal visible se diferencia de sí mismo hasta convertirse en ser lingüístico invisible. Pero ¿cómo trasladar esto a la danza? Se plantea un camino de ida y vuelta, en primer lugar, distanciarse de lo corpóreo, pero después ineludiblemente hay que entrar en la percepción del cuerpo de uno mismo, de manera subjetiva, para emerger en forma de lenguaje del movimiento.

Apoyadas fundamentalmente en estas ideas de Merleau-Ponty, autoras como Fernández (2019) y López (2018) abren el camino de la reflexión que postula dejar atrás las dicotomías para reflexionar sobre el qué-hacer-actuar-del cuerpo en su esencia del movimiento e intentando unir el aspecto metafórico del movimiento danzario para esbozar la disciplina de fenomenología de la danza, considerando que toda concepción y práctica sobre el cuerpo se funda en representaciones del ser humano y del mundo. Cualquier práctica sobre el cuerpo transporta esas cosmovisiones y las inscribe en él:

Fenomenológicamente, diríamos que la danza es un saber del cuerpo que, como las denominadas destrezas motoras, no sólo requiere conocimiento, sino múltiples ejecuciones. Además, la danza es una expresión artística que no se limita a exteriorizar experiencias y prácticas habitualizadas, sino que las proyecta creativamente desde el propio cuerpo y en sus espacios reales o posibles (López, 2018, p. 471).

Por su parte, explicando la experiencia dancística, Fernández (2019) propone poner atención en las tres dimensiones de la descripción fenomenológica de lo real:

La experiencia personal de lo que está siendo vivido, la dimensión cognoscente del cuerpo propio y la poética ficcional de la extrañeza (...) el sujeto que danza genera operaciones de sentido *in situ* y “compone” la trama de niveles sensoriales, atencionales y afectivos que otorgan valor epistémico a lo real (p. 236).

De acuerdo con lo anterior, la experiencia personal de lo que se está viviendo tiene que ver con todo lo que se danza, es decir, lo que rodea al cuerpo al momento de la práctica: los sonidos, las sensaciones, las personas;

la danza no se da por sí sola, sino en el acompañamiento de todos los elementos cercanos. Por otra parte, al hablar de “dimensión cognoscente del propio cuerpo”, nos referimos a la importancia que tiene conocerse y reconocerse a través del cuerpo; cada parte del cuerpo le permite moverse e interactuar con otros. Al conocer y hacer consciente su cuerpo, la interacción con éste se intensifica y hace que los movimientos en la práctica sean más claros y precisos. De tal forma que la danza es pensada como una continuación de la vida o incluso la vida misma bailando, como si se tratara de encontrar en gesto y movimiento un instante de verdad que ya se hacía obsoleto en la palabra o viceversa.

Fernández (2019) hace énfasis en lo que llama poética ficcional de la extrañeza; la importancia de ésta en la danza es evidente, pues aunque no es literatura o narrativa escrita, la danza también comunica, transmite información a través del movimiento; en este mismo sentido, el término ficcional no se refiere a transmitir una falsedad, se puede entender que tanto la literatura como la danza permiten ser interpretadas de forma distinta, así como conocer una existencia diferente que surge en la literatura (de las palabras), en la danza (del movimiento).

Metodología implementada con base en los principios de Danza Educativa Moderna de Rudolph von Laban

Considerando lo cotidiano como la raíz de la danza y la danza como lo propio del ser humano, y vinculando este rescate del movimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha desarrollado esta metodología de danza creativa basada en los principios y estructura propuesta por Rudolph von Laban, quien la define como danza expresiva, danza libre o danza educativa moderna. De igual forma, esta metodología ha sido enriquecida con técnicas de danza contemporánea, danza terapia, y la experiencia propia como docente a lo largo de cinco generaciones en la maestría en Creación Educativa, de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), la cual persigue la construcción de obras creativas en escenarios educativos con docentes y estudiantes no-bailarines a través de la materia de Danza Creativa. El objetivo principal es que el propio individuo, por medio de la exploración de movimiento libre y el desarrollo de la consciencia corporal, pueda descubrir

su propio lenguaje gestual a través de una vivencia creativo-autopoiética. La metodología propuesta por Laban (1975) según comenta Thamers (1988):

Lejos de ser un inventario de ejercicios técnicos codificados, que impone un estilo a seguir, la danza educativa moderna ofrece un conjunto de principios y conceptos sobre el arte del movimiento, con la finalidad de servir como guía de investigación y de reflexión sobre la manera de efectuar y concebir el movimiento (pp. 6-7).

La estructura seguida y experimentada por los participantes se basa en la exploración de temas específicos, emanados del propio grupo e intereses particulares en torno a problemáticas educativas. Para el ejemplo que se tomó como muestra, el tema fue la transmutación del *ser*, tomando como imagen alegórica el alebrije.

La estructura del taller se basó en la mencionada metodología de Laban (1975) descrita por Thamers (1988) que especifica cuatro momentos:

- *Training corporal*: es el acondicionamiento mental y físico hacia los movimientos y actitudes que deberá tomar el individuo en el estudio del movimiento.
- *Estudio del movimiento*: esta parte constituye el centro de la sesión y a ella se le reservará una parte importante del tiempo consagrado a la experimentación de temas específicos, siguiendo unas consignas determinadas.
- *Composición*: después de haber experimentado las consignas del tema objeto de estudio, dará comienzo la fase denominada de composición (...) Según las circunstancias, puede tratarse de secuencias cortas, individuales o de grupo, o bien desarrollarse una forma coreográfica.
- *Decontracción*: esta parte se dedicará a la observación de algunas de las composiciones realizadas por los alumnos, a fin de desvelar en ellos el espíritu crítico y favorecer el intercambio de ideas y de impresiones (Thamers, 1988, pp. 7-8).

En la última parte, la *decontracción*, se agrega la metaforización del movimiento por medio de la verbalización y la escritura para llegar a la construcción literaria que relacione ambos lenguajes: por medio de la expresión verbal del movimiento raíz en la búsqueda de una palabra madre estableciendo una analogía entre el gesto y la palabra, que en conjunto tejerán la coreografía-poema grupal.

Para ejemplificar lo anterior, se narra el ejemplo de la experiencia realizada con la quinta generación de la maestría en Creación Educativa de la UAQ, conformada por 12 estudiantes de diversas disciplinas formativas y experiencias docentes de diferentes materias y niveles educativos; cabe señalar que sólo una de las participantes corresponde al perfil de licenciada en Arte Danzario.

Para el primer momento, el *training*, se realizan dinámicas utilizando técnicas conocidas como blandas o somáticas, enfocadas en el desarrollo de la conciencia corporal, autoconocimiento y sensibilización, como es la eutonía: creada por Gerda Alexander, en 1959, es una disciplina de autodesarrollo.

Se funda y fundamenta desde funciones, que se transforman en sentidos, significaciones, construcciones del ser, atravesadas, organizadas, actualizadas en el “aquí y ahora” desde la conciencia, también función específica, expresada en la necesidad de tomar conciencia, de un hacer a conciencia y una exploración con y desde esa conciencia (Rovella, 2008, p. 2).

El método Feldenkrais: creado por Moshé Feldenkrais, científico dedicado al estudio del cerebro y la fisiología. “Este método se fundamenta en la interacción entre secuencias de movimientos coordinados y el aprendizaje sensoriomotor personalizado. Su enfoque busca aumentar la conciencia corporal individual mediante el movimiento y la atención plena” (Instituto Feldenkrais, s. f., párr. 2).

La antigimnasia: creada en la década de 1970 por Thérèse Bertherat, quien dedicó buena parte de su vida a observar el cuerpo y entender tanto su potencial como las trabas que le vamos poniendo. Parte del tratamiento de la tensión como principio del bienestar.

Su trabajo se inspiró en gran medida en los postulados de su colega y compatriota Françoise Mézières, que analizó en profundidad la poderosa cadena de músculos entrelazados que tenemos en la espalda, desde la base del cráneo hasta debajo de los pies (Robino, 2018, párrs. 9-10).

Pilates: técnica creada en 1920 por Joseph Hubertus Pilates en Alemania, quien inspirado en sus propios padecimientos desarrolla un método de entrenamiento físico y mental llamado *contrología*, conocido hoy mundialmente como Pilates:

Se centra en la alineación postural mediante la estabilización y el fortalecimiento del abdomen, es decir, el centro de gravedad, que incluye los músculos

abdominales y lumbares, los glúteos y el suelo pélvico, encargados de sostener la columna vertebral durante el movimiento (Rosati, 2023, párr. 2).

Todas estas técnicas auxiliares de la danza terapia y la danza creativa, van generando autoconocimiento y sensibilidad en los participantes, así como confianza en las habilidades corporales e integración grupal.

En el segundo momento se determina grupalmente el tema de movimiento por medio de ejercicios que exploran la raíz y motor del movimiento en diferentes partes del cuerpo mediante la experimentación de las diferentes posibilidades de movimiento libre; con la imagen alegórica del alebrije se construye corporalmente un “nuevo cuerpo” basado en las características de animales imaginarios, lo que ayuda a liberar tensiones moviendo partes del cuerpo de las que no suele tenerse consciencia y a explorar rangos de movimiento más libres.

Para el momento de *composición*: se toman los movimientos raíz desarrollados por cada participante y se realiza verbalmente una analogía buscando una palabra al gesto encontrado que se relaciona con la característica del animal seleccionado, por ejemplo: se explora el movimiento de brazos como alas —se identifica con el animal águila—, se establece una analogía con el concepto de libertad (tabla 1). En la figura 1 se observa el proceso corporal.

Tabla 1. Análisis del proceso de construcción del gesto analógico en el proceso creativo

Movimiento raíz	Motor del movimiento	Imagen alegórica	Palabra madre (analogía)
Movimiento liviano, continuo, indirecto de ambos brazos en lateral.	Omóplatos/ espalda alta.	Águila.	Libertad.

Nota. Las categorías de movimiento se establecen de acuerdo con el análisis de movimiento de Laban (1975).

Este proceso lo realiza cada participante de manera individual, es decir, el proceso de encontrar la analogía del movimiento raíz con la palabra, el movimiento y la palabra es mostrado al grupo y repetido varias veces hasta que se interioriza esa significación y se genera una síntesis del mismo movimiento. El grupo va haciendo resonancia de cada movimiento y una vez mostrados los movimientos de cada participante, se da un proceso de construcción grupal donde se van integrando todos los movimientos individuales en una

secuencia coreográfica introduciendo las variables de las calidades de movimiento establecidas por Laban (1975): flotar, deslizar, tocar, salpicar, pegar, acuchillar, apretar, retorcer; calidades relacionadas con los elementos: flujo, espacio, tiempo y peso. Se implementa por propuesta del propio grupo el uso del espacio, orden de la secuencia y música (figura 2).

Figura 1. Proceso de construcción del gesto analógico en el proceso creativo



Figura 2. Proceso de integración de secuencia grupal a partir de los gestos individuales



El último momento, establecido en esta estructura como *decontracción*, se realiza mediante la verbalización de la experiencia, donde se propone al grupo de participantes realizar una puesta en común en la que se exprese su vivencia de construcción del movimiento y la relación con la palabra expresada en frases verbales que contribuyen a la construcción de un texto literario grupal:

Fluimos guiadas-os por una serpiente que nos muestra el camino.
Sanando al aullido de amor, dulzura y protección de una loba.
Soinara nos protege, aquí estamos soñando, sonando, creando.
Como bichos danzando en el aire
y como peces observando,
sintiendo y aprendiendo de los demás seres.
Sigilosas vamos caminando ligero, soltando desde el corazón.
Como búhos nos marcamos en el tiempo,
sabiendo que cada quién llegará al encuentro de su propio proceso.
Volando descubrimos senderos nuevos,
horizontes que nos muestran a dar sin pedir nada a cambio,
a tener sin poseer, amar sin atar,
a dialogar para ser escuchadas,
a reír con libertad.
Entre aleteos entonamos un canto... que nos resuena...
al ritmo de colibrí - mantarraya:
soy mujer de la tierra... guiada por luz.
Nos apapachamos en amor colectivo,
ese amor que es difícil de encontrar,
puede estar en la tierra,
en el fuego,
en el aire,
en el agua,
el amor es quien se encargará de unirlos.
Al ritmo de un caballo nos acompañamos creando en comunidad,
en hermandad para ser —en libertad—.
Unidos en la concentración que nos lleva nuestra imaginación:
esta enigmática especie fue la que nos encontró.
(Grupo de estudiantes de la maestría en Creación Educativa, 2023).

Este texto fue la base para la construcción de una obra creativa multidisciplinaria basada en los movimiento raíz que se integran en la construcción de la imagen de un alebrije grupal con el significado de una transmutación del ser.

Conclusiones

Como lo menciona Thamers (1988), “El movimiento es pensamiento, es emoción, acción, expresión (...). Está presente en todas las artes y en todo aquello que forma el mundo externo e interno del hombre” (p. 7). En el ámbito docente resulta imprescindible la búsqueda de lenguajes que, desde lo corporal, lo sensitivo, lo artístico en general, puedan acercar en el proceso enseñanza-aprendizaje a docentes y estudiantes en un proceso horizontal de intercambio de saberes y experiencias construidas en común. La sensibilización de docentes —no bailarines— en esta experiencia corporal, como objetivo de esta metodología, se ve cristalizada en la creación de obras creativo-educativas excepcionales, entendidas como un cambio de paradigma en la creación coreográfica, ya que se proponen obras donde el docente sea una guía en el florecer creativo inherente a todo ser humano, en especial de niños, niñas y jóvenes, donde se vea realizada una educación en libertad y respeto, en conexión consigo mismo y con otros. No se trata de formar maestros de danza, bailarines, o hacer bailes en las aulas, sino de abrir un camino en el despertar de la conciencia corporal, sabiendo nuestro cuerpo, como primordial comunicador de nuestro ser en integración de los saberes corporales con los intelectuales, que comienza con la propia conciencia del cuerpo del (la) docente, ser creativo por excelencia, que se reinventa, e interpreta día a día en un aula; que libra batallas cognitivas, sensitivas y emocionales cuerpo a cuerpo con sus estudiantes.

Las obras creativo-educativas creadas a partir de esta metodología pueden ser una herramienta para docentes en las aulas de todos los niveles y en los diversos campos del conocimiento, recordando que para desarrollarla no se requiere tener experiencia dancística, sino la sensibilidad de motivar el cuerpo en movimiento natural de las/los estudiantes, fomentando un desarrollo del ser integral, una educación más humanista que tome en consideración los saberes del cuerpo y que permita una educación en libertad.

La metodología propuesta, de danza creativa, acepta que puede haber tantas danzas como cuerpos hay, tantos movimientos como palabras, y que

la danza nace y crece con la intencionalidad poética de un cuerpo en comunicación con la fuente original de la vida. Creyendo también que el movimiento —y por ende, la manifestación de él en el cuerpo— es la metáfora de la vida.

Referencias

- Burgueño, N. (2016). Danza y género / posibles miradas. *Telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, (24), 129-154. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/telondefondo/article/view/3148>
- Fernández, V. (2019). Cuerpo practicado y deixis expresiva. La investigación académica y los saberes de experiencia en el cuerpo que danza. *Estudios sobre Arte Actual*, (7), 231-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7067416>
- Graham, M. (1995). *La memoria ancestral*. Circe.
- Instituto Feldenkrais. (s. f.). *El Método Feldenkrais*. <https://www.institutofeldenkrais.com/el-metodo-feldenkrais/>
- Laban, R. von (1975). *Danza educativa moderna*. Paidós.
- López, M. (2018). Fenomenología de la danza: M. Merleau-Ponty versus Sheets-Johnston. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 467-481. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57686>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Planeta Agostini.
- Robino, C. (2018, enero 5). Qué es la antigimnasia y qué puede hacer por ti y por tu cuerpo. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-42484711>
- Rosati, A. (2023, junio 2). Todo lo que debes saber sobre pilates: beneficios, tipos y para qué sirve. *Vogue*. <https://www.vogue.mx/articulo/pilates>
- Rovella, A. (2008). *La eutonía. Sus principios*. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.679/ev.679.pdf
- Thamers, E. (1988). Una concepción del movimiento y de la danza creativa: Rudolf von Laban. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 11-12, 18-22. <https://revista-apunts.com/una-concepcion-del-movimiento-y-de-la-danza-creativa-rudolf-von-laban/>

EPÍLOGO

En correspondencia con el primer apartado, como se pudo observar, la propuesta de un modelo teórico para el desarrollo de políticas culturales subraya la necesidad de integrar de manera precisa y coherente conceptos clave como arte, política y educación. La revisión crítica realizada pone al descubierto las deficiencias en el uso de estos términos dentro de las políticas públicas, lo que apunta a la urgencia de establecer un lenguaje claro y definido. Al superar las limitaciones impuestas por el uso vago y las inercias historicistas, se abre la puerta a un entendimiento más profundo de las dinámicas culturales actuales. Esto no sólo beneficiará a las políticas en sí, sino que también empodera a las comunidades al proporcionarles un marco que genere una identidad cultural significativa.

Asimismo, el enfoque propuesto en este trabajo destaca la relevancia de la teoría curricular, cuyo fundamento epistemológico, sociocultural y psicopedagógico puede guiar el rastreo de expresiones culturales contemporáneas. Al hacerlo, al tiempo que se abordan los vestigios del pasado, también se establecen patrones de comportamiento que son cruciales para la formulación de políticas culturales efectivas y pertinentes. Así, estas políticas pueden ser diseñadas con un enfoque antropológico y estético que fomente el reconocimiento y la valorización de las identidades locales, contribuyendo al enriquecimiento cultural de la sociedad en su conjunto.

La introducción de la arteterapia en la universidad lleva ya algunos años como alternativa en la atención a los problemas mentales que afectan a estudiantes en varios aspectos de sus vidas. Si bien cada institución cuenta con sus programas para tales fines, se sigue en búsqueda de más estrategias que beneficien al alumnado en su formación integral y que, por ende, tengan impacto positivo en la eficiencia terminal. La forma en que lo documenta

el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) para incidir en el manejo del estrés desde 2018, muestra que el arte orientado a la terapia ha funcionado como andamio al incluir el acompañamiento en momentos críticos del estudiantado.

Al ser un programa de 10 sesiones, se ha logrado incentivar el interés por las artes, por su persona en particular, se presta más cuidado en el bienestar para minimizar el estrés que le produce el paso por la escuela aunado a sus problemas personales. Se trabaja el autodescubrimiento, se desarrolla la creatividad, mejora la socialización, el trabajo con otros, se favorece la escucha, la reflexión y se generan acciones para la paz, la convivencia, armonía, felicidad y resiliencia. Quienes se beneficiaron de los talleres se incorporan al programa a replicarlos ofreciendo a otras personas las vivencias que se tuvieron. Lo anterior se muestra en los foros de experiencias a través de resultados.

Un enfoque similar centrado también en el estudiante es el referido al *burnout* académico, el cual no es un fenómeno aislado, representando un reflejo de la presión que enfrenta el estudiantado en un entorno cada vez más competitivo y demandante. Este agotamiento físico, mental y emocional va más allá del cansancio pasajero; es un estado que puede tener repercusiones duraderas en la salud y el bienestar de quienes lo padecen, lo cual puede comprometer su capacidad para alcanzar su máximo potencial.

La identificación temprana del *burnout* y la implementación de estrategias de prevención y apoyo son esenciales para mejorar la experiencia educativa, por lo que la implementación de programas de bienestar emocional, el acceso a recursos de apoyo psicológico, entre otras estrategias, son algunas medidas que pueden marcar diferencias significativas en el estudiantado.

Es fundamental reconocer que la educación va más allá del proceso de adquisición de conocimientos y habilidades, resultando un espacio para el desarrollo integral del individuo. Es así que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de crear entornos de aprendizaje que no sólo impulsen el éxito académico, sino que también fomenten el bienestar emocional y mental de sus estudiantes.

Por tanto, abordar el *burnout* académico requiere de un enfoque holístico que considere tanto las demandas curriculares como las necesidades propias del estudiantado. Sólo así será posible formar profesionales competentes en sus áreas y preparados para enfrentar los desafíos de la vida de manera resiliente y equilibrada.

Asimismo, es relevante continuar con registros y con la formalidad de los resultados, como son las menciones en percepciones, comentarios y satisfacción de las acciones sobre la contribución a la enseñanza-aprendizaje. Es importante generar más estudios que recaben los hechos con métodos variados, como fue el caso de aquellos que utilizaron métodos cualitativos de análisis de contenido. Estos enfoques nos otorgan un mapa de los grupos para poder interpretar, comprender y mejorar los procesos desde la investigación práctica aplicada en situaciones reales y en nuestra actualidad.

El poder compartir la realidad de otras entidades nos extiende la posibilidad de diversificar nuestras prácticas y fomentos por otras vías sincrónicas, asincrónicas o presenciales. En este periodo de postpandemia por el covid-19, es necesario recabar la información, lo que nos invita a la conformación de registros formales cualitativos para seguir contribuyendo al diseño de estas estrategias integrales que fomentan y desarrollan aprendizaje con estrategias emergentes.

La práctica de la danza, cuando se realiza de manera formal, requiere de tiempo, esfuerzo, dedicación y compromiso para llegar a la profesionalización, la calidad en la producción y la formación de cuerpos estéticos que trabajan según las metodologías acordes a la disciplina que se desarrolla. El caso de la danza en telas aéreas no es la excepción: aparte de la técnica, combina fuerza y flexibilidad, además, ha ganado terreno como parte de las artes circenses generando popularidad y prestigio por la combinación de técnicas, aunado a la salud mental y bienestar que produce. Su inadecuado trabajo provoca lesiones desde leves hasta graves, al grado de requerir hospitalización o intervención quirúrgica.

Dado su crecimiento en el campo escénico, se ha incrementado el interés en investigar los riesgos y beneficios asociados con esta práctica, en especial, en mujeres; el estudio halló que, en comparativa con los hombres, hay más prevalencia entre las mujeres relacionadas con diferencias fisiológicas y biomecánicas, por lo que programas de prevención y rehabilitación específicos que consideren las necesidades particulares de cada género serán esenciales por los desafíos únicos que les presentan. El apoyo psicológico y los programas de entrenamiento adaptados aseguran que las artistas puedan realizar su arte de manera segura y efectiva.

Sin duda, el resultado plasmado en el análisis de resultados del proyecto de intervención cultural *La Candelaria* ha demostrado ser una valiosa iniciativa en el ámbito de la educación a través del arte, particularmente en

contextos de exclusión y vulnerabilidad. A través de su implementación, ha logrado establecer directrices claras para la alfabetización visual interdisciplinaria. La combinación de proyectos colaborativos y la incorporación de elementos identitarios han fomentado una conexión profunda entre los alumnos y su entorno, permitiendo que su proceso creativo se nutra de sus propias vivencias y realidades.

Asimismo, la propuesta ha sido efectiva en el desarrollo de competencias actitudinales y habilidades prácticas que son esenciales en el ámbito artístico y audiovisual. Al permitir que los estudiantes asuman roles que reflejan el trabajo en la producción artística, se les brinda una perspectiva profesional que enriquece su aprendizaje y les ayuda a visualizar su futuro. En suma, el proyecto no sólo facilita la creación de productos artísticos y estéticos, sino que también promueve un sentido de pertenencia y empoderamiento, cimentando un camino hacia la inclusión y el reconocimiento de su identidad cultural en el ámbito educativo.

El trabajo interdisciplinario con las artes ha permitido maximizar los sentidos al grado de potenciar la creación hacia otras interpretaciones del mundo. Con la integración de fundamentos fenomenológicos y los principios de la danza educativa moderna, se aporta a la construcción de un marco teórico para una danza creativa que pueda ser aplicada por docentes de educación básica haciendo uso de la poesía para la expresión de emociones que contribuya en la formación integral y sensible del profesorado en la promoción de espacios creativo-educativos en pro de niños, niñas y jóvenes. Lo anterior, en favor del compromiso ético con la vida.

El trabajo fue enriquecido con técnicas de danza contemporánea y arte-terapia para la construcción de obras creativas en escenarios educativos con docentes y estudiantes no-bailarines, lo que dio lugar a cambios de paradigmas en la creación coreográfica. Se agregó la metaforización del movimiento por medio de la verbalización y la escritura para llegar a la construcción literaria que relacione ambos lenguajes y el intercambio de saberes y experiencias construidas en común. Lo anterior permitió abrir un camino para despertar la conciencia corporal, el desarrollo integral del ser, la libertad para una educación más humanista.

Seguros de la contribución de los conocimientos, experiencias en trabajos, propuestas desde enfoques cualitativos y cuantitativos implementados como métodos de investigación, aportaron al desarrollo de conocimiento valioso y profundo en los diferentes campos de conocimiento y acción aquí

abordados, así como al incentivar y motivar a los docentes para poder atreverse a realizar incursión o contribución desde y en sus espacios laborales, académicos, servicios comunitarios, ámbitos escolares de nivel básico, universitario, organismos públicos o privados, y ser parte de una mejora en la toma de decisiones con base en las diversas herramientas pedagógicas aportadas en este libro, o bien, aquellas que podría retomar y comprobar su funcionalidad.

SOBRE LOS COORDINADORES



M.C. Pavel Giap Pérez Corral

ORCID: 0000-0003-0982-6135

Investigador, Profesor de Tiempo Completo en el ITSON desde 2010, adjunto al Departamento de Sociocultural en los bloques de Administración del ocio y tiempo libre, Acondicionamiento físico y salud e Investigación de la cultura física y deporte. Integrante del Cuerpo Académico

“Gestión Cultural, Arte y Ocio” (CA-ITSON 53).

Es candidato a doctor en Actividad Física y Deporte (UNINI-MX). Maestro en Ciencias del Deporte (opción Administración del Deporte) por la UACH. Licenciado en Educación Física por la UAS. Diplomados en Actuaciones didácticas para la impregnación y evaluación de las competencias genéricas del ITSON, Formación de Tutores de Apoyo Especializado en la Inclusión de Estudiantes en Situación de Vulnerabilidad, e Introducción a las Políticas Públicas de Deportes, Juegos Indígenas y Recreación desde una perspectiva intercultural latinoamericana.

Cuenta con reconocimiento de Perfil PRODEP 2010-2013; becario Santander en dos ocasiones con intercambio en estancias de investigación con la UAS (proyecto de tesis de titulación de maestría) y estancia para desarrollo de competencias profesionales del perfil en profesionales del ocio y tiempo libre en Bilbao, España, en la Universidad Deusto.

Fue jefe del Departamento de Deporte y Salud del ITSON de 2013 a 2016. Entrenador deportivo en el Colegio Chapultepec y en Fuerza básicas de los Dorados de Sinaloa. Profesor de Educación Física en preescolar, primaria y secundaria. Coordinador de campamentos de verano en el municipio de Culiacán. Entrenador personal en distintas instituciones, como el

Aeropuerto de Culiacán, Cuerpo de Bomberos, Programas de salud Agroindustrias del Norte.

Fue docente en la UACH y catedrático en la UAS. Director de campamento de verano para infantes en la Universidad de Necesidad Especial del Estado de Sinaloa (ENES) 2005.



Dr. Cristian Salvador Islas Miranda

ORCID: 0000-0002-9973-3153

Egresado del Centro de Educación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura; es licenciado en Artes por la Universidad de Sonora. Doctor en Educación por el Instituto Pedagógico de Posgrado de Sonora.

Profesor Investigador Titular de Tiempo Completo en el Departamento de Sociocultural del Instituto Tecnológico de Sonora con Perfil Deseable PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel I) del CONAHCYT y de la Comisión de Pares Académicos como Evaluador de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIESS). Director musical del ensamble instrumental Intermezzo, grupo representativo del ITSON. Integrante del Cuerpo Académico “Gestión Cultural, Arte y Ocio” (CA-ITSON 53). Ha formado parte del Consejo Editorial de diversas revistas científicas como *Gestión y Desarrollo Libre* (Colombia), *Revista de Humanidades* (Chile), *Sociedad Académica* (Sonora), entre otras. Es coordinador de la Licenciatura en Educación Artística y Gestión Cultural del ITSON.

Autor de artículos, ponencias, conferencias, capítulos de libro, el folleto de divulgación: “Sones para la danza de pascola” (2017), con apoyo del Programa de Desarrollo Cultural Municipal, y los libros *Sones de Pascola: transcripción de la música para violín y arpa de la comunidad yaqui* (2022), financiado por el Programa de Acciones Culturales Multilingües y Comunitarias; *Canto a Sonora: vida y obra del compositor José Sosa Chávez* (2022), primer estudio biográfico y de clasificación de obra financiado por el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA). Coordinador del libro *Bienestar físico, psicológico y desarrollo del arte en ambientes universitarios* (2023), financiado por el Instituto Tecnológico de Sonora. Es fundador y director del Seminario Permanente de Arte y Cultura. Actualmente, es integrante de la Sociedad Sonorense

de Historia y el Consejo de Fomento a la Lectura y el Libro del Estado de Sonora, perteneciente a la Secretaría de Educación y Cultura (SEC).



Dra. Grace Marlene Rojas Borboa

ORCID: 0000-0003-0319-0367

Investigadora, Profesora Tiempo Completo en el ITSON desde 2013, adjunta al Departamento de Sociocultural.

Doctora en Docencia con posdoctorado en Investigación Educativa, maestra en Educación y licenciada en Ciencias de la Educación. Licenciada en Danza Regional Mexicana. Cuenta con reconocimiento de perfil PRODEP y es candidata al CONAHCYT.

Es miembro del CA ITSON-44 “Alternativas educativas para la inclusión social”. Responsable de proyectos comunitarios y de investigación sobre educación artística, gestión cultural, arteterapia, género y cultura de paz.

Coordinó el libro *Investigaciones psicológicas en espacios socioculturales. La escuela y la comunidad* (2023), en Cromberger, *Competencias científicas, educativas y socioemocionales en estudiantes* (2023), en Fontamara, *Aportes de las artes al servicio social, práctica profesional y voluntariado comunitario* (2022), en Qartuppi, *Proyectos artísticos de vinculación comunitaria y de arteterapias para grupos vulnerables en modalidades no convencionales* (2021), en AM Editores, e *Investigación educativa con perspectiva de género en Chihuahua* (2020), con Qartuppi. Coordina la Red de Investigadores de Danza del Consejo Nacional de la Danza en México, pertenece a la Red de Gestoras Culturales y al Instituto de Investigación y Difusión de la Danza en México.



Dra. Maricel Rivera Iribarren

ORCID: 0000-0003-1823-0149

Licenciada en Ciencias de la Educación, maestra en Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora y doctora en Educación por la Universidad del Pacífico Norte. Profesora Investigadora de Tiempo Completo adscrita al Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Cuenta con Perfil Deseable PRODEP, es miembro del Sistema

Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel Candidata) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Miembro del CA ITSON-44 “Alternativas educativas para la inclusión social”, cultivando la línea de pedagogía del ocio y responsabilidad social; es responsable de proyectos comunitarios de atención a niñas, niños y adolescentes y de proyectos de investigación sobre responsabilidad social universitaria, gestión educativa, pedagogía.

Autora de varios artículos, capítulos de libro, ponencias y conferencias. Sus trabajos más recientes son: *Artículos*: “Acciones docentes que favorecen la responsabilidad social en la universidad: caso de estudio” (2024); “Pertinencia de un programa de atención a la comunidad desde la perspectiva de sus actores: prácticas educativas desde la responsabilidad social” (2023); “Competencias parentales: estudio descriptivo a partir de las acciones de responsabilidad social universitaria”. *Capítulos*: “Dignidad y responsabilidad en el aula” (2023); “Hacia la construcción de criterios de docencia desde una perspectiva de género y responsabilidad social” (2022); “Los niños y el aprendizaje a lo largo de la vida en la era del COVID-19” (2022); “Características de proyectos educativos socialmente responsables. Estudiantes universitarios aplicando metodología aprendizaje y servicio” (2022).



**ARTE Y EDUCACIÓN:
HERRAMIENTAS PARA LA
ACCIÓN PEDAGÓGICA**

se terminó de editar en
noviembre de 2024
por Cromberger Editores.

Este libro es una contribución al conocimiento a nivel académico e investigativo con la finalidad de dar a conocer las diferentes perspectivas alineadas a los ODS 2030: Educación de calidad, Salud y bienestar, y Paz, justicia e instituciones sólidas. El propio título, *Arte y educación: herramientas para la acción pedagógica*, busca contribuir a la mejora de las acciones pedagógicas en los campos del arte y la educación a través de la sistematización de experiencias docentes, propuestas teóricas, metodológicas y proyectos de investigación. El abordaje es desarrollado desde una política cultural efectiva, teórica, con la interrelación de conceptos fundamentales tanto educativos como artísticos.

El objetivo es proponer un modelo teórico con base en una revisión crítica que frecuentemente caracteriza su incorporación, lo que puede atribuirse a razones de persistencia de inercias historicistas. Esto abre la puerta a un entendimiento más profundo de las dinámicas culturales actuales, lo que no sólo beneficiará a las políticas, sino que también empoderará a las comunidades al proporcionarles un marco que genere una identidad cultural significativa.

El objetivo principal de esta investigación es contribuir con conocimientos, experiencias y vislumbrar abordajes en cada capítulo desde enfoques cualitativos y cuantitativos como métodos de investigación, que aportarán al desarrollo de conocimiento valioso y profundo en los diferentes campos de conocimiento y acción aquí planteados. De igual forma, pretende incentivar y motivar a los docentes para atreverse a realizar incursión y/o contribución desde y en sus recintos laborales, académicos, servicios comunitarios, ámbitos escolares, universitarios, organismos públicos o privados, y ser parte de una mejora constante en la toma de decisiones, así como diversificar las herramientas pedagógicas propuestas por cada autor, o bien, retomar y comprobar su aplicación.



ITSON[®]
UNIVERSIDAD

CROMBERGER
• EDITORES E IMPRESORES •
— Arte en Impresión Editorial —