



## PRÁCTICAS INTERDISCIPLINARIAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN A DOCENTES. USOS DE LOS TRABAJOS ARTÍSTICOS

**Alejandra Ferreiro Pérez**

*Cenidi-Danza José Limón del INBAL y UPN*  
cenidid.afferreiro@inba.edu.mx

**Área temática:** Educación en campos disciplinares

**Línea temática:** Educación artística

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

En este trabajo presento algunos de los resultados de una investigación sobre las prácticas de enseñanza de las artes en un programa de formación a docentes, en especial sobre los usos de los trabajos artísticos como guía de la elaboración de secuencias didácticas.

Utilizo la noción de uso de Wittgenstein (1988), quien entiende el lenguaje como una práctica y señala que en el uso de las palabras está su significado. Por ello, realizando una transposición conceptual, considero que de los usos que los profesores hacen de ciertas estrategias y herramientas pedagógicas, podemos inferir algunos significados de dichas prácticas. De ahí que examine los usos que los profesores de la línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, en convenio con el Centro Nacional de las Artes, hemos hecho de una de las herramientas de la Educación Estética, durante la puesta en marcha de un currículo interdisciplinario.

La investigación es cualitativa de corte etnográfico; en particular utilizo la etnografía visual y la autoetnografía con momentos autobiográficos. Realicé entrevistas a los profesores, analicé las planeaciones en dupla de las sesiones de danza en que participé, examiné las bitácoras de los estudiantes y los audios de las sesiones en que registré las notaciones y reflexiones grupales.

Identifiqué tres usos predominantes: articulador, expresivo y proyectivo. Aunque destacan en alguna de las duplas, en las sesiones pueden aparecer al menos dos de ellos.

**Palabras clave:** educación artística, educación estética, interdisciplina, experiencia, prácticas de enseñanza

## Introducción

La línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, creada en 2002 en convenio con el Cenart, ofrece un espacio de formación para los profesores de educación básica y para los artistas vinculados con dicho nivel educativo. La propuesta está pensada para que los maestrantes reflexionen sobre los objetivos y posibilidades de la educación artística de brindar una formación integral, se capaciten para diseñar e instrumentar estrategias de enseñanza acordes a esos niveles educativos y se inicien en la investigación educativa de las artes.

En 2012, debido a circunstancias institucionales, el grupo de profesores de la línea tuvo que reestructurar el currículo y pensó en diseñar los seminarios especializados desde una perspectiva interdisciplinaria, en congruencia con las propuestas pedagógicas y artísticas del Cenart. La reestructuración se enfocó en dos aspectos: (1) la sustitución de un modelo centrado en las disciplinas artísticas por uno interdisciplinario, que implicó modificar los programas en cuanto a propósitos, contenidos y metodologías, y (2) la experimentación con la docencia en dupla, a partir de las ideas de enseñanza colegiada de Finkel (2008).

La nueva propuesta implicó un desafío para los profesores, quienes no sólo tendríamos que abandonar los programas y formas de abordaje desarrolladas hasta el momento, sino que deberíamos afrontar una disminución en el número de horas destinadas a nuestra especialidad. Los programas que habíamos desarrollado hasta ese momento contemplaban los contenidos y metodologías que permitían a nuestros estudiantes, la mayoría profesores sin experiencia artística, apropiarse de estrategias y herramientas concretas aplicables a los diferentes niveles educativos. De ahí que la primera tarea consistió en una negociación de los contenidos que organizamos en tres rutas conceptuales, que corresponden con los tres seminarios especializados. Estas rutas, las concebimos a su vez como trayectorias que agrupaban conceptos que posibilitarían el encuentro entre las disciplinas artísticas: *nodos* estimuladores del cruce disciplinar al tiempo que ofrecerían elementos teóricos para estimular el proceso creativo de los estudiantes. Se plantearon siguiendo, en la primera, una ruta histórica –de la mimesis a la abstracción, mediada por el juego y la imaginación–, en la segunda, una ruta epistemológica –percepción, experiencia y significación–, y en la tercera, una ruta experimental y de cierre –prácticas artísticas actuales, cierres disciplinares y laboratorio de práctica docente–. Aunado a este trayecto formativo se propuso una ruta conceptual paralela que recogería algunas preocupaciones teóricas sobre las disciplinas artísticas.

Las rutas han prevalecido a lo largo de las cuatro generaciones posteriores, con muy pocos cambios; no obstante, los subtemas de cada una de ellas se han ido modificando de acuerdo con las necesidades del grupo, la relación con otras asignaturas y la necesaria actualización teórica y disciplinar.

Ahora bien, pese a la clara definición del trayecto, las posibilidades de interpretación han sido múltiples. Porque si bien el currículo regula las acciones de los docentes, no es algo acabado,

sino “una estructura generadora y generante de prácticas”, como la denomina Susana Barco (1995, p.6). Para esta pedagoga, el currículum es una partitura, pero no de cualquier tipo, sino una de jazz,

porque dentro de las reglas del jazz está la invención y la improvisación. Tampoco es una improvisación arreglada, ni a-reglada, tiene sus propios códigos, sus propias reglas, pero permite [...] que se manifieste el trompetista, el baterista y el instrumento que fuere (p. 6).

De esta manera, si bien las rutas conceptuales señalan una direccionalidad, con cada generación hemos ido construyendo sentidos específicos, a partir de nuestras propias inquietudes y las de los estudiantes. Esta condición del currículum ha dado una gran libertad a las duplas de abordar contenidos disciplinares e interdisciplinares desde diversos puntos de vista, mediante trabajos artísticos y lecturas varias en torno al mismo nodo articulador. Lo anterior ha favorecido la actualización continua del currículum, además de que cada dupla le ha dado una peculiar interpretación a cada nodo, considerando los procesos creativos que promueven.

Otro asunto relevante fue la recuperación y reelaboración de las orientaciones pedagógicas usadas por los profesores de manera coincidente, entre las que destacan las formas de trabajo experiencial y lúdicas, relacionadas con el trabajo creativo que se concretan en ciertas fases de la clase como (1) preparación o calentamiento, que busca enfocar la atención de los estudiantes en el descubrimiento sensorial de su cuerpo y entorno; (2) exploración, en la que juegan libremente con los elementos de las artes, mediante situaciones de aprendizaje imaginativas y lúdicas, que los acerquen a “concebir una idea y esbozarla”; (3) experimentación, en la que eligen algunos elementos explorados para experimentar con procedimientos compositivos y “madurar” su propuesta; (4) composición, en la que “buscan una solución” a la propuesta y fijan los elementos compositivos para ser apreciados y valorados autocríticamente (Acha citado por González y Michel, 2016, pp. 65-66); además, a lo largo del proceso se introdujeron momentos de notación, es decir, de apreciación de las cualidades y capas de detalle del proceso seguido, y de reflexión, en el que se reconsidera lo vivido y se resignifica la experiencia personal y docente.

Un asunto más apunta al uso de metodologías de enseñanza que estimularan procesos creativos y favorecieran los procesos interdisciplinarios: la pedagogía de la pregunta, el aprendizaje colaborativo, la metodología de proyectos y la metodología de la Educación Estética (EE) – creada por el Lincoln Center Institute for the Arts in Education e impulsada en México por el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación.

Debido al drástico cambio en la formación, cuando iniciamos este currículum en 2012, el grupo de profesores decidimos valorar la propuesta y hacer un seguimiento de su puesta en marcha, lo que implicó hacer una documentación detallada del proceso con diferentes instrumentos y herramientas, varios de los cuales hemos mantenido como formas de trabajo, de reflexión y valoración de nuestras acciones a lo largo de las cinco generaciones en que hemos aplicado la propuesta. Esa reflexión fue el punto de partida para continuar deliberando sobre el proceso formativo, de ahí que ahora me interesara en indagar sobre las características de las prácticas de enseñanza interdisciplinarias que han surgido en el grupo y las modalidades de la enseñanza

colaborativa que favorecen el intercambio pedagógico, metodológico y disciplinar, y estimulan el proceso creativo de los estudiantes.

Para llevar a cabo dicho el estudio propuse:

- Documentar mediante video la puesta en marcha del currículo de los Seminarios especializados I, II y III con la novena generación de estudiantes (2018-2020).
- Analizar las formas de articulación entre las disciplinas, tanto en el diseño de las sesiones como en su puesta en marcha.
- Analizar las modalidades de enseñanza colaborativa que favorecen el intercambio pedagógico, metodológico y disciplinar y estimulan el proceso creativo de los estudiantes.
- Examinar las prácticas de enseñanza interdisciplinarias, los modos de integración de los saberes de las duplas docentes, así como las modalidades que asumen las coreografías didácticas que emergen durante la enseñanza colegiada.

En la investigación opté por una perspectiva cualitativa de corte etnográfico, en particular la etnografía visual (registros en video y fotografía) y la autoetnografía con momentos autobiográficos. Además, hice entrevistas a los profesores, analicé las planeaciones de las sesiones en las que intervine como profesora de danza, revisé las bitácoras de los estudiantes y los audios de las sesiones en que registraba las notaciones intermedias y las reflexiones de cierre de sesión.

En este trabajo únicamente me enfocaré en los usos de los trabajos artísticos para estimular el proceso creativo de los estudiantes, lo que ha implicado un intercambio pedagógico, metodológico y disciplinar específico de las duplas docentes, en particular en las que participo como profesora de danza.

Empleo el término “uso” en un sentido convergente al de Wittgenstein, quien entiende el lenguaje como una práctica, de ahí que considere que en el uso de las palabras está su significado:

Cuando los filósofos usan una palabra —“conocimiento”, “ser”, “objeto”, “yo”, “proposición”, “nombre”— y tratan de captar la esencia de la cosa, siempre se ha de preguntar: ¿Se usa efectivamente esta palabra de este modo en el lenguaje que tiene su tierra natal?... “¿Entiendes, pues esta expresión? Pues bien —la uso con el significado que tú sabes.” —Como si el significado fuera una atmósfera que la palabra conllevara y asumiera en todo tipo de empleo (Wittgenstein, 1988, p. 125).

Por ello, realizando una transposición conceptual, considero que de los usos que los profesores hacen de ciertas estrategias y herramientas pedagógicas, podemos inferir algunos significados de dichas prácticas. De aquí que me proponga examinar los usos que los profesores de la línea de Educación Artística hemos hecho de esta herramienta de la EE, durante la puesta en marcha del currículo interdisciplinario.

## Perspectiva interdisciplinaria

El nuevo modelo curricular interdisciplinario implicó un esfuerzo por ir más allá de nuestras disciplinas, abreviar en las otras (Martínez de la Escalera, 2004) y experimentar con nuevas formas pedagógicas de proceder. La interdisciplina es un proceso por hacer, un devenir práctica interdisciplinaria, de ahí que más que discutir el término me interesa referirme a ese pensamiento en mutación fundamentado en la experiencia y productor de una teoría práctica (Andión, 2012). La interdisciplina, como sugiere Pring (1977), desarrolla en los sujetos “un proceso de pensamiento que lo torn[a] capaz de buscar una nueva síntesis frente a nuevos objetos de conocimiento” (p. 248), lo que implica una actitud flexible ante el conocimiento.

Este desplazamiento supuso la coordinación e interacción de los profesores (Vilar, 1997) y sus saberes, de forma tal que se fuera generando una práctica convergente (García, 2006), de la cual surgiera una búsqueda de rutas y modos interdisciplinarios de proceder pedagógico que nos permitiera re-enfocar los problemas de la formación artística desde otros puntos de vista. En este proceso nos guiamos por la idea de Nicolescu (1997) de generar una interdisciplina conceptual y metodológica, en la que los conceptos disciplinares viajaran de una disciplina a la otra (Bal, 2009) y se enriquecieran mutuamente, y las metodologías de enseñanza se convirtieran en modalidades de resolución de los problemas durante indagación artística de los estudiantes. Aquí ha sido donde la metodología de la Educación Estética (EE) ha jugado un papel fundamental para el desarrollo de nuestra metodología de enseñanza interdisciplinaria, además de que nos ha permitido articular educación artística, que generalmente se centra en la producción, y educación estética, que se ha circunscrito a la apreciación de las artes.

## Educación estética y trabajos artísticos

La EE, desarrollada por el Lincoln Center Institute for the Arts in Education de Nueva York e impulsada en México por el Instituto Mexicano de Artes al Servicio de la Educación (IMASE), es una propuesta educativa que favorece el acercamiento a las artes, mediante encuentros reflexivos, imaginativos y experienciales con trabajos artísticos, obras y prácticas artísticas de diferentes culturas y momentos históricos. En la EE se considera que todos los sujetos son capaces de “responder a los trabajos artísticos en formas que pueden aumentar la percepción, encender la imaginación y desafiar nociones preconcebidas” (Lincoln Center, 2007, p. 4). De ahí que se procure que los estudiantes no solo aprecien los trabajos artísticos sino que los experimenten íntimamente y “en esa intimidad ejerzan una reflexión-acción” (Cabrerá, 2018, p. 6) que los conmueva, los sorprenda y los lleve a descubrir lo absolutamente admirable de cada trabajo, y si emerge una experiencia puedan establecer nuevas conexiones, formar otros patrones y abrir nuevas perspectivas: ver de manera diferente, resonar de otro modo (Greene, 2004, p. 16), es decir, ampliar su horizonte de significaciones y la perspectiva del mundo.

En esta metodología el trabajo artístico constituye el objeto de estudio cardinal del proceso; es como un libro de texto del cual se “extraen” los “materiales crudos de las artes”, y a partir de los cuales se estructuran las actividades (Greene, 2004). La deconstrucción del trabajo artístico

señala la ruta de los “encuentros reflexivos” que se propone a los participantes. No se pretende replicar la obra de un artista, sino revelar su proceso artístico: el modo en que ha articulado los materiales crudos de las artes visuales, la danza, la música o el teatro; las actividades artísticas, las preguntas, la reflexión y la información contextual –que son el núcleo o puntos nodales del proceso de la EE– facilitan que los participantes penetren las obras y sus posibles significados. Dicha deconstrucción permite identificar y describir los elementos utilizados, analizar el modo en que están relacionados entre sí y forman un todo, así como los patrones que surgen, e interpretar el trabajo y darle un significado utilizando la indagación previa sobre el contexto o bien las posibles conexiones con otras obras o contenidos de otras materias.

Nosotros recuperamos en gran medida este proceso, pero lo adaptamos a nuestras necesidades. En la selección del trabajo artístico, además de considerar que sea una obra rica en elementos para su estudio, que “inspire y desafíe a los estudiantes y abra las puertas de su imaginación” (Lincoln Center Institute, 2007, p. 2), lo elegimos pensando en nuestros puntos de anclaje, ya sea en las rutas conceptuales o en los procesos interdisciplinarios. En mi caso específico, busco trabajos artísticos en los cuales sea claro el uso de los conceptos de movimiento agrupados en el Alfabeto de movimiento creado por Ann Hutchinson (1995); estos conceptos me sirvieron como nodos a partir de los cuales vincularme con las otras disciplinas artísticas (artes visuales, música o teatro) y apoyar o enriquecer el proceso de la otra disciplina en clave de movimiento.

### Usos de los trabajos artísticos

Durante algún tiempo, cuando enseñaba en colaboración con el profesor de artes visuales que conocía la metodología de EE, cada uno elegía un trabajo artístico que tuviera relación, ya fuera con los conceptos de la ruta conceptual o de la disciplina, y durante la planeación, hacíamos el esfuerzo de entrelazar las actividades que cada uno había diseñado, procurando siempre movernos de la multidisciplina a la interdisciplina. Pero a lo largo de los años, también hemos experimentado con un solo trabajo artístico, en ocasiones disciplinar y en otras relacionado con las prácticas artísticas actuales en las cuales ya se han diluido las fronteras disciplinarias. En esta experiencia en que utilizamos un solo trabajo artístico encontré un *uso articulador*, en el que los elementos deconstruidos de una obra sirven de enlace entre una y otra disciplina. Revisemos un ejemplo:

En la primera sesión del nodo de juego, trabajé con el profesor de artes visuales. En nuestro primer encuentro de planeación, le propuse utilizar *Esplanade* de Paul Taylor, una obra considerada por la crítica como una celebración de la vida, de la alegría de la infancia. Este coreógrafo norteamericano creó la obra basado en el movimiento de los peatones, como una invitación a caminar, correr y saltar en un espacio al aire libre, por lo que transfiguró el escenario en una explanada, y a los bailarines en un grupo de niños que juegan libremente.

Apoiada en estos elementos, me interesaba que los estudiantes exploraran los desplazamientos a modo de juego de la primera escena: caminatas y carreras con cambios de frente, dirección, diversos trazos de piso y algunos saltos, abarcando al máximo el espacio como en una

explanada, y el trabajo coreográfico en grupo, unísonos tomados de las manos como en una ronda, combinado con juegos individuales. En el caso de las artes visuales, el profesor optó por que los alumnos representaran el cuerpo durante los desplazamientos, enfatizando el punto de inicio, la trayectoria seguida y el punto de llegada.

Una vez decididos los elementos de la exploración, identificamos posibles situaciones imaginarias para incentivar los movimientos de los estudiantes, más allá de la acción formal de desplazarse. Pensamos en los juegos de la infancia, en específico, en los recuerdos de los juegos que jugamos. Enseguida de formular las preguntas orientadoras de la indagación artística, decidimos cómo *articular* las exploraciones a fin de que los elementos explorados en danza fueran recuperados para el trabajo de artes visuales y viceversa: además de los desplazamientos y saltos, enfatizar mediante formas corporales, el inicio y la llegada; matizar las exploraciones con las cualidades de movimiento (tiempo, espacio y energía) que favorecerían la representación visual: el tiempo, pensado como tempo, en especial el tempo rápido, a fin de que pudieran imaginar la estela que deja el desplazamiento en esa velocidad; el espacio directo, a fin de precisar la intención de la dirección espacial, y la energía (fuerza), ligadas a las sensaciones que produce el color. Con estas situaciones imaginarias y elementos de las artes visuales y la danza articulados, elaboramos las actividades de exploración, experimentación y composición de la sesión.

En otra sesión, ahora con el profesor de teatro, identifiqué un *uso expresivo*, puesto que los elementos identificados en la obra resaltan aspectos expresivos poco abordados en una interpretación teatral o dancística. El profesor de teatro propuso utilizar *Le Poubelle plus belle o Trash*, una obra de teatro gestual y de títeres de la compañía Zero. *Poubelle*, la protagonista de la obra, es una bolsita de basura que soñaba en convertirse en una estrella. Esta obra pertenece al teatro de objetos, en el que un objeto cotidiano se resignifica y es el eje de los procesos creativos; el objeto revela el poder poético cuando se exploran las relaciones entre este y el intérprete; así, el objeto cobra vida mediante la creación de una poética escénica y visual (Larios, 2023).

En el Alfabeto de movimiento existe el concepto de relaciones que incluye a las personas y los objetos, pero hasta ese momento lo había abordado considerando más los grados de la relación que las posibilidades expresivas y creativas que ofrece el objeto. Con el profesor de teatro descubrí este potencial cuando proponía a los estudiantes explorar algún objeto, ampliar los usos cotidianos, buscar formas *expresivas*, y producir una breve dramaturgia; sin embargo, pensaba que eran actividades más cercanas al teatro. Cuando vi la *Poubelle*, de inmediato noté su potencial dancístico, e identifiqué, además de las relaciones, gestos (cabeza, torso, brazos y piernas) y el dispositivo coreográfico de pregunta-respuesta. El profesor de teatro se enfocaría en la construcción de personajes y acciones mediante convenciones por uso de objetos. Con estos elementos elaboramos la pregunta guía de la indagación artística y las actividades orientadoras del proceso creativo.

Un tercer uso lo hallé en una sesión de música y danza, en que abordamos el nodo de experiencia, apoyadas en una lectura de Víctor Turner sobre el ritual y la experiencia. Por ello, seleccioné una obra de Pilar Urreta denominada Graniceros relacionada con la ritualidad e inspirada en los rituales rayistas del Estado de Morelos. Aquí, la coreógrafa mexicana expresa su visión sobre los sanadores (chamanes) mesoamericanos.

Este uso lo denominé *proyectivo*, debido a que los elementos hallados en la obra permitían producir actividades de proyección de la subjetividad hacia los otros, mediante el uso de la voz. Loschi (2009) subraya la voluntad de vínculo con el otro, de quien emite la voz y los efectos que provoca. Por su parte, Fichbein (2009) subraya los efectos de la voz en el otro y su carácter de don: “Es uno de los objetos corporales con capacidad de ser separado del cuerpo y ser donado, de ser otorgado al otro, que no sólo la recibe, sino que es transformado a partir de ella” (p. 53).

La profesora de música propuso una exploración de las sonoridades tímbricas de la voz, ligada a percusiones corporales, y para la danza pensé en desplazamientos y movimientos percutidos y repetitivos a modo de plegaria. A partir de esos elementos diseñamos la sesión.

Esta fue una de las sesiones de mayor conexión entre la profesora de música y yo, en el que de manera muy fluida pasábamos de una disciplina, casi imperceptiblemente, produciendo a ratos una danza sonora.

A veces siento que tú encontrabas tantos elementos en el propio sonido que era imposible decir es mi tiempo, tu tiempo, a veces la propia acción se articulaba de tal manera que las dos [disciplinas] se vinculaban (Profesora de música, comunicación personal, 18/12/2020).

Aunque he presentado los tres usos por separado, conviene subrayar que en la mayor parte de las sesiones guiadas por trabajos artísticos están al menos dos de ellos, y en ocasiones los tres.

## Conclusiones

Los trabajos artísticos nos han permitido movilizar el currículum y refrescar en cada sesión y en cada generación los contenidos y el proceso creativo, dado que son “recursos inagotables” para el aprendizaje artístico (Lincoln Center Institute, 2007). Asimismo, nos han ayudado a generar un modo de proceder pedagógico colaborativo: una forma de compartir juntos el descubrimiento de elementos disciplinares y cualidades estéticas en una obra posibles de entrelazar y desarrollar en un proceso creativo interdisciplinario, pero sobre todo de proponer a los estudiantes oportunidades de vivir íntimamente los modos en que los artistas producen sus obras o prácticas artísticas.

El uso de los trabajos artísticos como orientadores del proceso creativo contribuye a la formación estético-artística de los estudiantes, a la vez que promueve la emergencia de otras formas de enseñanza de las artes. El *uso articulador* estimula el cruce disciplinar en tanto que

los elementos deconstruidos de una obra de una disciplina funcionan de enlace con la otra. El *uso expresivo* identificados en una obra potencia el desarrollo de la capacidad expresiva de los estudiantes. Y el *uso proyectivo* favorece la proyección de la subjetividad entre los estudiantes.

## Referencias

- Andión, E. (2012). Desatinos controlados: acerca de la pedagogía interdisciplinaria. En E. Andión (Coord.) *Arte transversal: fórmulas equívocas. Experiencia y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina* (pp. 15-45). Conaculta/Cenart.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Cendeac.
- Barco, S. (1995). El currículum es como una partitura (de jazz). El currículum, su modificación y contenidos en el proceso de enseñanza. *Novedades Educativas*, 57. <https://es.scribd.com/document/483863572/texto-SUSANA-BARCO-Curriculum-como-una-partitura-de-jazz#>
- Cabrera, C. (2018). Artista-investigador. Una posición, disposición y compromiso afectivo. Documento inédito.
- Fischbein, J. (2009). La voz humana. *La peste de Tebas*, 13(44), 52-56.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Universidad de Valencia.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- González, M. F. y Michel A. D. (2016). Los principios teórico-metodológicos. En A.D. Michel, (coord.). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesionales de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría de Desarrollo Educativo* (pp.). Secretaría de Cultura/Cenart/UPN.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. Edere.
- Hutchinson Guest, A. (1995). *Your Move: A New Approach to the Study of Movement and Dance*. Vol. 1, [Textbook]. Vol. 2, Exercise Sheets. Vol. 3, Teacher y Guide. Gordon and Breach.
- Larios, S. (2022). *Teatro de objetos documentales*. Ediciones la Uña Rota
- Lincoln Center Institute for the Arts in Education. (2007). *Building Aesthetic Education in Your Community*. LCI (mimeo).
- Loschi, A. (2009). El laberinto de la voz. Lo mudo-la música-el afecto-la voz-la palabra. *La peste de Tebas*, 13(44), 31-37.
- Martínez de la Escalera, A. (2004). Interdisciplina. En Conaculta (Ed.). *Interdisciplina. Escuela y arte*. (pp. 25-45). Antología. Tomo I. Conaculta/Cenart.

- Nicolescu, B. (mayo, 1997). Evolution transdisciplinaire de l'Université. En Congrès de Lorcano. Document de synthèse. <http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locarno4.php>
- Pring, R. (1977). La integración del currículum. En R. S. Peters. *Filosofía de la educación* (pp. 225-272). FCE.
- Rancière, J. (2007). *Pensar entre disciplinas*. En G. Frigerio & G. Diker (comps.). *Educación: (sobre impresiones estéticas)*. Del Estante Editorial.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Editorial Kairós
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM/Crítica.