



Pensar la práctica: proceso creativo interdisciplinario y reelaboración didáctica en la enseñanza de las artes.

Alejandra Ferreiro Pérez¹
David Ortega Camarillo²

Resumen

¿Qué cambia y qué permanece cuando una misma propuesta interdisciplinaria se desarrolla con distintas generaciones de estudiantes? A partir de esta pregunta, el artículo examina el trabajo de una dupla docente de danza y teatro que retoma los mismos nodos articuladores con dos grupos diferentes en un posgrado en educación artística. Mediante una metodología comparativa, se analizan la planeación y la puesta en acción de dos sesiones de cohortes diferentes del Seminario Especializado en Educación Artística de la Línea de Educación Artística y Estética (Leart) de la UPN-Cenart; las descripciones de la puesta en acción adoptan un enfoque fenomenológico (Van Manen, 2003) para capturar la experiencia vivida de las docentes y revelar los significados que afloran en ella. Los resultados muestran continuidades en la estructura general del proceso creativo, pero también diferencias en las formas de articulación interdisciplinaria y en las producciones generadas por cada grupo. Las emergencias creativas de la puesta en acción revelan procesos de reelaboración que transforman no solo las herramientas didácticas sino la relación del estudiantado con su propio proceso creativo.

Palabras clave: Proceso creativo interdisciplinario, nodo articulador, dupla docente, educación artística, reelaboración didáctica.

¹ Cenidi-Danza José Limón del INBAL - cenidid.aferreiro@inba.edu.mx

² Cenidi-Danza José Limón del INBAL- UPN-CENART
cenidid.davidortega@inba.edu.mx, dortega@upn.mx



Summary

What changes and what remains the same when the same interdisciplinary proposal is carried out with different generations of students? Drawing on this question, the article examines the work of a dance and theatre teaching duo who revisit to the same articulating nodes in a graduate program in arts education. From a phenomenological perspective, two sessions from different cohorts of the Specialized Seminar in Arts Education within the Arts and Aesthetics Education Line (Leat) at UPN-Cenart are compared, analyzing both the lesson planning and the enactment of didactic sequences. The results show continuities in the general structure of the creative process, alongside differences in the forms of interdisciplinary articulation and in the work produced by each group. The creative emergences arising during enactment reveal processes of reworking that transform not only the didactic tools but also the students' relationship with their own creative process.

Keywords: Interdisciplinary creative process, connecting node, teaching duo, arts education, pedagogical reworking.

Introducción

La educación artística ocupa un lugar singular en la formación humana. No solo transmite conocimientos y habilidades propios de las disciplinas artísticas: cultiva modos de percibir, imaginar y relacionarse con el mundo que difícilmente se desarrollan por otras vías. Su relevancia, en ese sentido, no se reduce a lo estético. Tiene que ver con formar sujetos capaces de producir sentido, de trabajar con la incertidumbre, de construir conocimiento desde la experiencia sensible. Y sin embargo, para que esa potencia llegue al aula, la educación artística necesita actualizarse —abrirse a los cambios que las propias artes no han dejado de experimentar.



En nuestra experiencia esa revisión ha sido continua desde que iniciamos la práctica en dupla en un programa interdisciplinario de enseñanza de las artes. Negociar sentidos, construir articulaciones entre nuestras disciplinas, sostener una práctica pedagógica compartida que se transforma con cada generación. Fue esa transformación —advertida poco a poco, casi sin buscarlo— lo que nos llevó a preguntarnos qué había cambiado y qué había permanecido cuando volvimos a trabajar con los mismos nodos articuladores en cohortes distintas. No era evidente que hubiera diferencias significativas: podría haber ocurrido que la repetición produjera una versión mejor integrada de las fases del proceso creativo, o que el contexto particular de cada generación opacara cualquier continuidad identificable. El presente artículo busca evidenciar esas reelaboraciones en la práctica interdisciplinaria de la dupla, pero también interrogar las condiciones que las hacen posibles a partir de la comparación entre dos sesiones que parten de los mismos nodos articuladores como orientadores del proceso creativo con diferentes generaciones de estudiantes. La pregunta que guía la investigación, de la cual presentamos un fragmento en este trabajo, es:

¿Cómo se reconfigura el proceso creativo de una dupla docente de teatro y danza al producir nodos articuladores para la planeación y puesta en marcha de un proceso formativo interdisciplinario con diferentes generaciones de estudiantes, y qué continuidades, diferencias, emergencias y reelaboraciones se evidencian?

Para responderla, comparamos dos sesiones del Seminario Especializado II —correspondientes a las generaciones 2020-2022 y 2022-2024— diseñadas a partir de los mismos nodos articuladores: la noción de experiencia y el cortometraje *Ir al mar* (2000) basado en la obra de Adam Guevara. La comparación no



busca evaluar una sesión frente a la otra sino leer, en sus continuidades y diferencias, los procesos de reelaboración que se producen cuando se reflexiona sobre la práctica. Tampoco pretende generalizar: lo que este fragmento de investigación permite afirmar se circunscribe a estas dos sesiones, en este programa, con esta dupla docente; otras condiciones podrían producir resultados distintos.

El artículo se organiza en cuatro apartados. En el primero se propone una mirada teórica en torno a nociones centrales: creación y proceso creativo, interdisciplina en la enseñanza de las artes, y nodo articulador. En el segundo se describe la metodología comparativa con enfoque fenomenológico que orientó el análisis. En el tercero se presentan los resultados y la discusión a partir de la comparación entre las dos sesiones, organizadas en torno a la planeación y a la puesta en acción. Y en el cuarto se exponen las conclusiones e identifican los procesos de reelaboración.

Interdisciplina en la enseñanza de las artes

En la Leart, el proceso creativo interdisciplinario constituye el eje metodológico de la enseñanza de las artes. Se organiza en tres fases —exploración, experimentación y composición— siguiendo la propuesta de Acha (2011), y se estimula mediante nodos articuladores que favorecen el diálogo entre contenidos curriculares, disciplinares y prácticas artísticas. Más que desarrollar la creatividad como potencialidad abstracta, esta perspectiva promueve procesos que integran acción, reflexión y producción artística colectiva.



Creación y proceso creativo en la enseñanza de las artes

En la educación artística los términos creatividad y creación suelen emplearse como sinónimos; no obstante, conviene diferenciar sus atributos (Caeiro-Rodríguez, 2018). Mientras que la creatividad es una potencialidad vinculada a la invención, la originalidad o la generación de ideas novedosas. La creación utiliza esa potencialidad en acciones y juicios concretos relacionados con la producción artística. De ahí que un proceso creativo entrañe una experiencia compleja que articula imaginación, investigación, elaboración y juicio crítico y estético.

En nuestra perspectiva pedagógica privilegiamos el proceso creativo y enfatizamos su carácter procesual, reflexivo y social. La idea inicial es apenas el punto de partida de un recorrido donde el estudiantado explora materiales, procedimientos y sentidos; experimenta combinaciones posibles; y organiza una composición sujeta a valoración estética. Las fases no son lineales: se trata de momentos interrelacionados que se superponen y retroalimentan.

La exploración es el primer acercamiento a un problema artístico. Inicia con una sensibilización orientada a aguzar los sentidos y propiciar una relación cualitativa con el cuerpo y el entorno; de ahí se pasa a explorar libremente, mediante el juego y la imaginación, los elementos de las artes, con el fin de esbozar una idea a desarrollar.

La experimentación introduce el ensayo como prueba de esos elementos. Aquí el estudiantado selecciona elementos, ensaya relaciones, utiliza distintos procedimientos artísticos y prueba sus efectos, aislando aquellos que mejor expresan las ideas proyectadas. Esta fase favorece la toma de decisiones y la negociación de sentidos mediante una dramaturgia que, siguiendo a Lepecki (2009), entendemos como la lógica que da coherencia y



consistencia estética a los fragmentos creativos, articulándolos en una propuesta escénica con sentido propio.

En la composición, el estudiantado ordena y articula los elementos disciplinares en una solución creativa colectiva, fija los componentes expresivos y evalúa sus efectos. Esa valoración abre una reflexión crítica en la que se contrasta lo concebido con lo producido (Acha, 2011).

La interdisciplina en la enseñanza de las artes

Desde finales del siglo pasado, las artes han experimentado transformaciones en sus formas de producción, circulación y recepción, de donde han surgido múltiples modos de hibridación entre lenguajes artísticos. A partir de estos cambios, la educación artística se ha replanteado y abierto a enfoques más integradores que incorporan diversas formas de conocimiento, saberes colaborativos y habilidades creativas para afrontar la complejidad contemporánea. Como subraya Rancière (2007), pensar entre disciplinas implica diluir jerarquías, abandonar el pensamiento disciplinar y propiciar conversaciones que exploren interconexiones entre las artes para abordar problemas y generar significado (Martínez de la Escalera, 2004; Torres, 2000).

Esto supone identificar articulaciones mediante la transferencia de métodos, conceptos y procesos entre las diferentes artes (Motta, 2002), que se orientan a una interdisciplina conceptual y metodológica (Nicolescu, 1997) en la que los conceptos se transforman en nodos articuladores: puntos de intersección entre disciplinas que permiten que los conceptos migren, se fusionen y orienten modos interdisciplinarios de proceder pedagógico y artístico. Este proceso exige suspender el "habitus disciplinario" y



asumir un desplazamiento desde las zonas conocidas de la práctica artística hacia una "desidentificación del oficio" (Andión, 2014).

Con el tiempo, hemos precisado estas ideas. Ahora comprendemos que la interdisciplina no es un punto de llegada sino un devenir: un proceso que se va produciendo en un ejercicio continuo de hibridación, intercambio y contaminación disciplinares. Más que seguir pautas, implica una actitud flexible ante el conocimiento y una disposición al cruzamiento y al desplazamiento (Pombo, 2013) que provoca transformaciones de distinto orden en el hacer disciplinar —lo cual exige el diseño de estrategias abiertas a la experimentación y a una realidad en continua transformación. En ese sentido, reconocemos la necesidad de in-disciplinarnos de lo "establecido, aprendido y conocido" (Caeiro et al., 2024, p. 72) en los modelos disciplinares tradicionales, y de traspasar las convenciones de creación propias de cada disciplina para abrirse hacia otras poéticas artísticas (Andión, 2024).

Concebimos la interdisciplina no como yuxtaposición de contenidos, sino como práctica pedagógica basada en el diálogo entre saberes, conceptos y procedimientos. Entraña el abandono de una mirada centrada en una disciplina y la apertura al intercambio, la negociación y la construcción de nuevas síntesis frente a problemas complejos. Este descentramiento favorece aprendizajes donde el estudiantado explora múltiples modos de producir sentido, ensaya combinaciones inéditas y desarrolla una actitud flexible frente al conocimiento. Desde esta perspectiva, la enseñanza se estructura en torno a problemas o preguntas comunes, no a soluciones predeterminadas, sino a marcos de indagación abierta que introducen el proceso creativo en una zona de incertidumbre productiva.





El proceso creativo interdisciplinario y el nodo articulador

Definimos el proceso creativo interdisciplinario como una secuencia iterativa de exploración, experimentación y composición orientada a la búsqueda de interacciones entre conceptos y procedimientos de al menos dos disciplinas artísticas. Se desarrolla en torno a problemas complejos que requieren investigación, diálogo y producción colaborativa.

En el contexto educativo, este proceso favorece la integración de experiencias sensibles, saberes conceptuales y contextos culturales. Mediante el trabajo colectivo, el estudiantado desarrolla habilidades expresivas a la vez que capacidades de escucha, negociación y reflexión crítica: el proceso creativo se transforma en un espacio que articula dimensiones cognitivas, afectivas y sociales.

Para orientar este proceso proponemos el nodo articulador: un dispositivo conceptual y metodológico que, a partir de un problema, concepto, fenómeno o idea artística, funciona como punto de intersección entre lenguajes, disciplinas y prácticas de investigación. Desde una perspectiva curricular, no es un tema sino un recurso que estimula cruces disciplinares pertinentes y orienta la exploración, la experimentación y la creación colectiva. Así, articula procesos pedagógicos y creativos, y establece un horizonte común de indagación que supera la fragmentación disciplinaria.

Comparar desde la experiencia

La indagación se planteó desde una metodología comparativa con la intención de observar relaciones de semejanza y diferencia entre los procesos creativos evidenciados en la planeación y en la puesta en marcha de dos sesiones diseñadas a partir de dos nodos



articuladores comunes: la noción de experiencia y el cortometraje *Ir al mar*. Esta comparación permitió identificar emergencias creativas y reelaboraciones en el proceso creativo de la dupla docente. Las dos sesiones analizadas se distancian dos años entre sí; esta selección fue posible porque durante seis generaciones impartimos el mismo programa y en ocasiones coincidimos la misma pareja de docentes para abordar un contenido conceptual específico con grupos de cohortes distintas.

Ante la diversidad que ha adquirido la investigación comparativa en educación, resulta indispensable definir con claridad los criterios de comparabilidad en función de la naturaleza y características de las unidades de análisis. En este caso, la unidad de análisis de esta investigación no corresponde a un sistema educativo ni a una política curricular. Se trata de una propuesta de formación de posgrado cuyo eje es el proceso creativo de profesores en educación artística. Adicionalmente, entre los elementos clave de una investigación comparativa, Ruiz (2011) sugiere atender tanto a las unidades de análisis como a los aspectos y atributos mediante los cuales estas se describen. También advierte que la comparación pierde consistencia cuando los atributos utilizados adquieren significados distintos en los casos estudiados.

Los estudios comparados articulan aspectos y relaciones según las particularidades de cada problema, las posibilidades de comparación disponibles y la variedad de herramientas de indagación, por lo que asumen una cualidad heurística sin pretender establecer modelos prescriptivos (Rojas, 2019). Para la delimitación de la unidad de análisis se recurrió a las tres dimensiones del cubo de Bray y Thomas (1995): localización, grupo de participantes y aspectos educativos o sociales. Aunque en todo problema pueden incidir más dimensiones, esta ubicación permite

clarificar las unidades como puntos de partida, tal como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Unidad de análisis y dimensiones de estudio

Unidad de análisis	Dimensiones	
Proceso creativo en clases de seminario especializado enfocadas en la noción de experiencia e impartidas por la dupla docente de danza y teatro	Localización	Centro Nacional de las Artes
	Grupo demográfico	Maestranteros de la línea de educación artística
	Entidad por comparar	Proceso creativo
	Atributos	Nodos articuladores Secuencias de exploración, experimentación y composición.

Fuente: Elaboración propia

La comparación se realizó entre sesiones impartidas en dos generaciones distintas —2020-2022 y 2022-2024—, entidades que comparten atributos al tiempo que poseen particularidades no compartidas: se trata de dos grupos, espacios y momentos históricos diferentes, con una selección de contenidos que tiene elementos comunes pero que se ha transformado en el tiempo. Todo ocurre, sin embargo, en la misma institución y en el mismo programa.

Los atributos del proceso creativo comparados de manera unidimensional fueron: la pregunta de exploración, los contenidos disciplinares, los nodos articuladores, las preguntas de indagación, y los momentos de exploración, experimentación y composición. A partir de estos atributos se observaron continuidades y diferencias, y se exploraron relaciones multidimensionales entre ellos en función de las emergencias creativas y los procesos de reelaboración identificados.

Los documentos de registro a partir de los cuales se sistematizó y analizó la información fueron: las planeaciones de las sesiones y



las observaciones sobre su implementación, elaboradas por la dupla docente; la bitácora grupal redactada por una pareja de estudiantes en cada sesión; y fotografías y fragmentos de video utilizados para estimular la reconstrucción de lo ocurrido. El análisis siguió las cuatro fases del método comparativo propuesto por Bereday (1972): descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

En la fase descriptiva se buscó contextualizar y detallar el proceso creativo de la dupla durante la planeación y puesta en marcha de cada sesión; se identificaron y caracterizaron nodos articuladores en relación con el proceso creativo y pedagógico, y se elaboraron tablas para yuxtaponer la información, observar continuidades y diferencias, y construir interpretaciones a partir de lo que las tablas revelaban. Posteriormente se analizaron las diferencias y similitudes entre las dimensiones del proceso creativo al emplear los nodos articuladores en la interacción entre disciplinas y, finalmente, se analizaron las emergencias creativas, pedagógicas y de interacción que aparecieron en la sesión más reciente.

Las descripciones de la puesta en acción las orientamos desde el enfoque fenomenológico de Van Manen (2003). En su comprensión de la experiencia vivida, los significados no se buscan: afloran. Desde ahí construimos la noción de emergencia creativa para nombrar lo que irrumpe en el proceso sin haber sido planeado y que, al hacerlo, lo transforma y produce algo que de otro modo no habría aparecido. No se trata simplemente de lo que salió diferente, sino de aquello que revela algo que ahí estaba sin saberlo. Esta mirada fenomenológica no sustituye la comparación, la complementa. El análisis comparativo nos permitió identificar continuidades y diferencias en la estructura del diseño; el fenomenológico, en cambio, hizo visible lo que los datos



no dicen por sí solos: lo que ocurrió entre los cuerpos, en el vínculo entre docentes y estudiantes, en el instante en que algo cobró sentido. Uno organizó el análisis de la planeación; el otro, las descripciones de la puesta en acción, con el propósito de capturar las experiencias en su textura concreta.

El trabajo también asumió un carácter autoetnográfico. Producir conocimiento desde la propia experiencia sin abandonar el rigor analítico —eso es lo que intentamos (Calderón Rodelo, 2021)—, y ese intento se expresa en la escritura misma: un texto que, siguiendo a Calderón Rodelo, aspira a ser "vivo y con rostro", que nos muestra afectados por lo que narramos. Además, el análisis no es el resultado de una sola voz: es una narrativa co-construida (Ellis, Adams y Bochner, 2015), producida en el diálogo sostenido entre dos docentes que comparten una práctica y la examinan juntas. La escritura, en ese sentido, no registra la experiencia: la prolonga.

El proceso creativo interdisciplinario en dos generaciones

La descripción y análisis de las sesiones se sustentan en las planeaciones didácticas, las bitácoras del estudiantado y diversas reconstrucciones de memoria elaboradas durante la escritura de este trabajo. Las bitácoras no son un registro neutro: mientras la de G1 utiliza un lenguaje predominantemente poético —centrado en las cualidades de la experiencia—, la de G2 adopta un lenguaje más didáctico, orientado a la estructura de las actividades. Esta diferencia discursiva no solo apunta estilos de escritura distintos, sino formas diferenciadas de procesar y significar la experiencia pedagógica y artística, y anticipa, en cierto modo, el desplazamiento que se observa entre generaciones: de una sesión

organizada en torno a la vivencia a una organizada en torno al proceso.

Lo que cambia y lo que permanece

Las planeaciones de todas las sesiones se desarrollan de manera compartida entre los dos docentes. En el diseño buscamos que las actividades incidan activamente en la experiencia del estudiantado y, al mismo tiempo, abran zonas de indeterminación que permitan reconfigurar la sesión en función de lo que surge durante la experiencia. Cuando planeamos buscamos una gradación en el nivel de detalle: las actividades de exploración se escriben de manera detallada, mientras que las de experimentación y composición se formulan como instrucciones generales que se especifican a partir del material creativo que aparece en la clase. Esta asimetría no es una inconsistencia del diseño sino su lógica constitutiva.

La comparación entre ambas generaciones permite identificar continuidades metodológicas y transformaciones en la articulación interdisciplinaria, sintetizadas en la Tabla 2.

Tabla 2. Aspectos comparables previos a la planeación de actividades.

Aspectos comparables	Generación 20-22 (G1)	Generación 22-24 (G2)
Composición del grupo	9 estudiantes, 2 hombres y 7 mujeres.	12 estudiantes, 1 hombre y 11 mujeres.
Contenido curricular	Experiencia	Experiencia
Contenidos Danza	Foco de la mirada, diseño espacial, equilibrio y	Foco de la mirada, sensaciones orgánicas relacionadas con el



	desequilibrio.	corazón, metáforas de movimiento con el tema del amor, improvisación y composición.
Contenidos Teatro	Focos escénicos provocados por la luz, la relación con el espacio, el movimiento y la pausa.	Focos provocados por la mirada, la acción, la iluminación y la voz. Improvisación y estructura dramática
Nodos articuladores	Cortometraje <i>Ir al mar</i> (2000) Focos de la mirada y escénicos Luz- oscuridad	Cortometraje <i>Ir al mar</i> (2000) Focos de la mirada y escénicos Luz- oscuridad Improvisación
Preguntas de indagación	<i>Teatro:</i> ¿De qué manera a partir de la exploración de luces y sombras del cuerpo en reposo y movimiento en relación con la posición en el espacio, se puede articular una composición escénica que permita reflexionar sobre énfasis dramáticos de los focos en la escena? <i>Danza:</i> ¿Cómo a partir de la exploración del foco de la mirada (desde el interior al horizonte y el espacio	¿Cómo a partir de la exploración del foco de la mirada (desde el interior hasta el horizonte y el espacio general), y de las sensaciones que provoca el movimiento del corazón y sus metáforas, articulado a la idea del amor, es posible improvisar material dancístico, dramático y vocal, y componer una secuencia de acciones relacionadas con el amor, al modo en que se presenta en <i>Ir al mar</i> de Adam Guevara (2000)?



general), el diseño espacial (zonas del escenario —fuertes y débiles— y equilibrio y desequilibrio escénico, articulados con diferentes intenciones y maneras de desplazamiento y caminatas), es posible componer diseños coreográficos que respondan a las necesidades expresivas del coreógrafo o director de escena?

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla, ambas generaciones comparten el mismo nodo articulador artístico (NAA) —*Ir al mar*— y el mismo contenido curricular —la experiencia—, lo que preserva un horizonte común para la indagación artística. La deconstrucción previa del cortometraje por cada especialista permitió identificar ideas clave para el diálogo con los contenidos disciplinares, algunas de las cuales se transformaron en nodos articuladores disciplinares (NAD): el foco de la mirada —del interior al horizonte y al espacio general—, la improvisación como vía para producir material creativo, y la luz —mediante lámparas y linternas— como detonadora del movimiento y organizadora de la atención escénica. Estos NAD atraviesan ambos diseños como conceptos estructurantes y constituyen el sustrato compartido sobre el que operan las transformaciones.

El contenido curricular de la experiencia opera, a su vez, como nodo articulador curricular (NAC): la sesión se asume como una

metáfora de la experiencia misma, lo que implica conectar sus fases (Turner, 2002) con las del proceso creativo, en un movimiento en el que el estudiantado encarna la teoría en la práctica. Una práctica de planeación consolidada en la Leart refuerza esta articulación: la formulación de preguntas de indagación que integran el NAC, los NAD y el NAA como orientadoras del proceso.

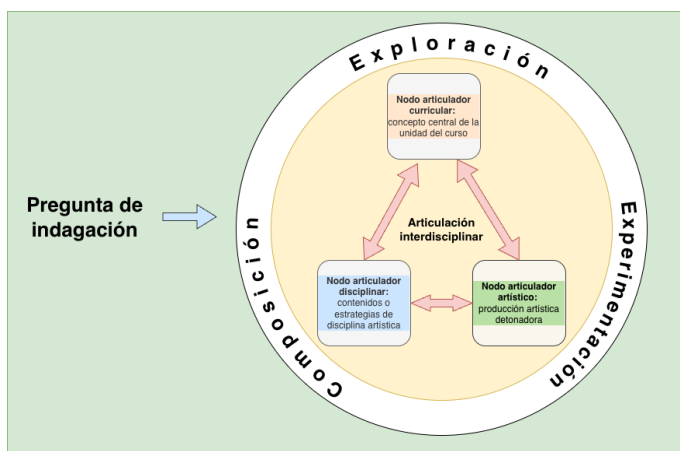


Figura n°1- David Ortega-Camarillo,
Diagrama del proceso creativo interdisciplinario,
28 de mayo de 2026, elaborada en draw.io, 882x572.

Aquí, sin embargo, se ubica la principal diferencia entre generaciones: mientras en G1 la indagación se organiza mediante dos preguntas —una por disciplina—, en G2 se formula una sola pregunta integradora. Este desplazamiento no es formal: implica

que la interdisciplina deja de ser un punto de llegada para convertirse en condición de partida.

En la Tabla 3 se yuxtaponen, de manera sintética, las planeaciones de cada sesión.

Tabla 3. Síntesis de las planeaciones

Secuencia	Generación 2020-2022 (G1)	Generación 2022-2024 (G2)
Preparación	Conciencia de la respiración. Calentamiento con elementos de Chi-kung. Caminatas de meditación en movimiento. Reconocimiento de escala dimensional.	Breve calentamiento guiado basado en secuencia de Chi kung (10 min).
1	Exploración de los focos (mirada y escénicos) mediante una pelotita de luz imaginaria. Exploración guiada de foco interno del cuerpo. Exploración guiada de foco en las partes del cuerpo sin y con linterna.	Exploración conexión con el corazón apoyada por lectura en voz alta (20 min). -
2	Exploración guiada de foco direccional y desplazamientos	Exploración del corazón que derivaría en una danza del corazón en parejas



	guiados por dirección de la luz. Exploración de luz en diferentes partes del cuerpo de otras personas. Momento de reflexión.	mediante el <i>contact improvisation</i> (10 min).
3	Reconocimiento del escenario exterior. Exploración del foco escénico a partir del reconocimiento de zonas fuertes y débiles. Exploración guiada de foco dramático apoyada por cambios de luz y sombras en cajas. Exploración individual de movimiento con cajas.	Exploración de relaciones con los objetos significativos para indagar sobre el amor (15 min). - -
4	Exploración guiada de foco en el espacio y hacia el horizonte.	Exploración con verbalización de textos y acciones corporales sobre el amor (25 min).
5	Exploración guiada de escucha somática del corazón hasta llegar a un abrazo imaginario. Caminata de susurros de	Construcción de una secuencia mediante improvisaciones, a partir de dos acciones y verbalización (10 min). Presentación de



	pensamientos presentes. Relatos verbales simultáneos sobre experiencias personales de enamoramiento y amor. Construcción de frases a partir de las preguntas ¿Qué es el amor? ¿Qué experiencias han vivido con el amor y enamoramiento?	secuencias y reflexión. (10 min).
6	Construcción de secuencias individuales con objeto, luz de linterna y relatos de experiencias. Integración de secuencias individuales en composición por parejas. Una pareja ilumina la composición de la otra.	Exploración de focos con luz de trabajo (30 min). y luego en oscuridad con linternas (15 min).
7	Presentación de las composiciones Reflexión sobre las experiencias	Composición. Integración de secuencias organizadas en cuatro equipos en las que consideran focos e iluminación (15 min). Realizan las secuencias mientras otros la iluminan



para dar foco a detalles (15 min).

Ensayo de cada secuencia para “probar oportunidades de apoyo a la acción” y descubrir nuevo material. (20 min).

Presentación, reflexión y relaciones con las lecturas (20 min).

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al diseño general, ambas generaciones comparten una estructura de siete secuencias —más una preparación inicial— organizadas de manera progresiva. La exploración ocupa el lugar central —cuatro secuencias en ambos casos—, mientras que una secuencia funciona como puente entre exploración y experimentación, otra se dedica a la experimentación y la última a la composición. En las dos generaciones se intercalan momentos de apreciación y reflexión entre secuencias. La arquitectura compartida de las secuencias revela que el enfoque procesual se mantiene como principio organizador del diseño más allá de los ajustes generacionales.

Con todo, el nivel de articulación interna difiere de manera significativa. En G1, las dos preguntas de indagación —una por disciplina— organizan las secuencias de manera progresiva y conducen de la exploración hacia la experimentación y la composición mediante instrucciones generales que se

particularizan a partir del material que surge en la sesión; aquí, la interdisciplina opera por convergencia al final del recorrido. En G2, la pregunta única integra desde el inicio focos, improvisación y contenidos disciplinares adicionales —sensaciones del corazón y



metáforas del amor en danza; estructura dramática, voz y focos provocados por la acción en teatro—, de modo que la interdisciplina es ya la condición de partida. Esto hace más explícitos los momentos de ensayo, observación y repetición: la experimentación aparece integrada en secuencias específicas —5 y 7— y la composición se organiza con procedimientos más detallados de ajuste y afinamiento. Cambia también la organización grupal —de tres a dos equipos que alternan interpretación e iluminación— y la forma de cierre: en G1, la secuencia 6 se dedica a la composición y la 7 a la presentación y reflexión; en G2, la secuencia 7 integra composición, ensayo, presentación parcial y reflexión en un cierre escalonado que convierte el proceso mismo en objeto de observación colectiva.

Otras diferencias atañen al orden en que se abordan los NAD y al nivel de detalle de la planeación. En G1, el recorrido por los NAD sigue esta secuencia: foco interno del cuerpo y focos de la mirada mediante una pelotita de luz imaginaria (S1) → foco direccional y desplazamientos guiados por la luz (S2) → reconocimiento del escenario, zonas fuertes y débiles, foco dramático con cambios de luz y sombra (S3) → foco en el espacio y hacia el horizonte (S4) → escucha somática del corazón, relatos verbales y construcción de frases sobre el amor (S5) → composición individual con objeto, linterna y relatos, integrada luego en pareja (S6). En G2, el orden se reorganiza partiendo de la experiencia corporal más inmediata: conexión con el corazón mediante lectura en voz alta (S1) → danza del corazón en parejas por *contact improvisation* (S2) → relaciones con objetos significativos para indagar el amor (S3) →

verbalización de textos y acciones corporales sobre el amor (S4) → construcción de secuencia mediante improvisaciones con dos acciones y verbalización (S5) → exploración de focos con luz de trabajo y linternas en oscuridad (S6).



Por otro lado, en G2 aparece por primera vez una estimación precisa del tiempo para cada actividad, lo cual expresa una mayor capacidad de anticipación didáctica como resultado de haber transitado ya por experiencias similares. Del mismo modo, la decisión de formular instrucciones generales para la experimentación y la composición —a diferencia de las exploraciones, que se detallan con precisión— no es una omisión sino una elección deliberada: reconoce que en esas fases el material creativo que surge en la sesión debe poder orientar el rumbo, y que cerrarlo de antemano limitaría las posibilidades compositivas. Del mismo modo, el registro escrito emerge en G2 de manera sistemática —mediante punteos individuales y grupales al cierre de cada exploración— como herramienta para recuperar, organizar y resignificar el material creativo, aspecto que en G1 aparece de forma menos explícita. Y si en G1 la luz opera principalmente como detonador de la experiencia sensible, en G2 se desplaza hacia un recurso compositivo integrado con el objeto, la voz y la acción dramática: ya no provoca la experiencia, sino que la estructura.

Finalmente, una diferencia de fondo se ubica en el contexto y el espacio de trabajo. La sesión de G1 se desarrolló parcialmente en el foro al aire libre de la Plaza de las Artes del Cenart —primer encuentro presencial del curso tras el confinamiento por Covid-19—, condición que no solo marcó el diseño sino la experiencia misma: el espacio abierto respondía a una necesidad de reencuentro, a una sensación de *communitas* (Turner, 2002), que la sesión tenía que alojar antes que resolver. La de G2, en cambio,

se planeó desde el inicio para el Foro Antonio López Mancera de la Escuela Nacional de Arte Teatral del INBAL, un espacio escénico convencional cuyas condiciones técnicas —iluminación, delimitación del foro, relación ejecutante-espectador— pudieron



asumirse desde el principio como dispositivos compositivos y no como variables a gestionar. Esta diferencia no es meramente logística: revela cómo el espacio opera como condición pedagógica que incide en qué es posible proponer, cómo se estructura la atención del estudiantado y qué decisiones escénicas pueden volverse objeto de aprendizaje.

En conjunto, las continuidades entre generaciones revelan la consistencia de un enfoque: el mismo nodo articulador artístico, el mismo contenido curricular, la misma centralidad de la exploración y la misma articulación entre práctica y reflexión. Las *diferencias*, en cambio, muestran una transformación que no agrega contenidos sino que reorganiza los vínculos entre ellos: entre pregunta rectora, procedimientos y criterios de composición. Lo que cambia de G1 a G2 no es el qué sino el cómo se relacionan sus partes, y esa diferencia es la que define el tránsito hacia una interdisciplina más operativa.

Habitar el proceso creativo

La reconstrucción de la puesta en acción integró las bitácoras del estudiantado, las observaciones de clase y las reconstrucciones de memoria elaboradas durante la escritura de este trabajo. Estos registros tienen diferencias relevantes: las bitácoras capturan la experiencia del estudiantado desde adentro; las observaciones, desde la distancia de quienes conducimos; las reconstrucciones de memoria, desde la perspectiva que da el tiempo. El entrecruce

analítico permite leer no solo qué ocurrió sino qué significó: lo que convierte en experiencia una sesión..

La sesión con G1



Al ingresar al salón, comunicamos al grupo las normas propias de un espacio de danza y teatro. Para varios estudiantes, este umbral era nuevo: caminar descalzos sobre la duela, verse reflejados en el espejo de cuerpo entero. Los gestos de sorpresa y timidez que observamos no eran resistencia sino apertura incipiente —el cuerpo descubriendo y adaptándose a un entorno desconocido. Esa disposición atenta y expectante con la que el grupo habitó el espacio desde el inicio fue, tal vez, la primera experiencia de la sesión.

El calentamiento, guiado desde una escucha corporal atenta, activó sensaciones adormecidas durante el confinamiento. La pareja de estudiantes encargada de la bitácora describió el momento como un despertar del cuerpo "a esos rincones de nosotros mismos que han permanecido aletargados y muy sedentarios" (Bitácora del estudiantado³): no solo preparación física sino reencuentro con la propia corporalidad y la de otros. Para nosotros, este primer encuentro presencial también fue emotivo. La disposición en círculo, la música y los movimientos lentos del Chi kung crearon una atmósfera de ritual compartido que intensificó la presencia de los otros —sus miradas, energías, vibraciones—, como si el cuerpo colectivo se reconstituiera.

Las secuencias de exploración se desarrollaron según lo planeado, aunque lo que emergió excedió lo previsto. En la actividad de la pelotita de luz, la atención se desplazó hacia zonas corporales poco frecuentadas, y con ello aparecieron cualidades

de movimiento que el cuerpo cotidiano no suele habitar. Durante la secuencia del foco de la mirada surgió una dinámica no anticipada: el contraste entre movimiento con énfasis y sin énfasis generó sensaciones de inestabilidad y libertad, que lejos de

³A partir de este momento utilizaremos BE para Bitácora del estudiantado.



dispersar al grupo, propiciaron una conexión profunda. De esa experiencia "vino una percepción de *ser yo y ser todos* al mismo tiempo" (BE): el individuo y el colectivo coexistiendo en el mismo instante de atención.

En la exploración con lámparas, al apagar las luces del salón, la oscuridad produjo un ambiente de intimidad. La luz se convirtió en extensión del cuerpo: recorrió la piel, produjo sombras y posibilitó un contacto no ordinario con los otros. En la bitácora, la pareja describió "el encuentro de sombras de manos que se tocaban, de manos aisladas que encontraban un mundo donde habitar" (BE) —, una imagen que remite a experiencias de sorpresa y conexión estimuladas por la oscuridad, y que instaló en el grupo un clima de intimidad y complicidad.

El momento reflexivo posterior permitió articular esa experiencia con los aspectos teóricos de la lectura: la conciencia durante la exploración, el pasaje de la sensación al pensamiento, la fuerza evocadora de la memoria. Las intervenciones del estudiantado aludieron también a una cierta angustia durante las exploraciones y a la búsqueda de sentido en el juego —indicios de que la experiencia había tocado capas más profundas que la mera ejecución de actividades.

Después del descanso, las actividades continuaron en la Plaza de las Artes del Cenart. El cambio de espacio no fue solo logístico: trasladar el trabajo al foro al aire libre transformó la relación del cuerpo con el entorno y con los focos de atención (orientados ahora hacia lo escénico y dramático), lo que amplió las posibilidades de producir material para la composición. Si bien las

indicaciones iniciales de danza fueron generales, las intervenciones de ambos docentes permitieron que el grupo explorara las zonas fuertes y débiles del escenario, las posibilidades dramáticas del equilibrio y el desequilibrio, y el



potencial compositivo de la simetría y la asimetría con una precisión que el espacio mismo parecía demandar.

De regreso al salón, la actividad sobre la presencia amorosa y los relatos sobre el amor se desarrolló conforme a lo planeado, aunque advertimos un descenso en la intensidad de la experiencia —los experimentos tendieron a la simpleza—, como si el cuerpo necesitara un nuevo umbral para entrar en esa zona de vulnerabilidad. Ese umbral apareció al integrar cuerpo, luz y palabra. En los ejercicios por parejas, la luz se convirtió en recurso para localizar corporalmente la experiencia del amor: resignificar recuerdos, despedidas y vínculos afectivos. Las composiciones resultantes conjugaron narración, poética, queja y catarsis, articuladas al movimiento y a la disposición espacial, —y en ellas se hizo visible no solo la apropiación de los materiales de la sesión sino la capacidad del grupo para sostener una propuesta escénica con hondura.

La clase concluyó con la proyección del cortometraje *Ir al mar* y una reflexión colectiva en la que la luz fue frecuentemente mencionada como metáfora de la experiencia y de la exploración personal. La insistencia espontánea del grupo en ese elemento no parecía casual: la luz había operado durante toda la sesión como hilo conductor entre la experiencia sensible y la elaboración de sentido.

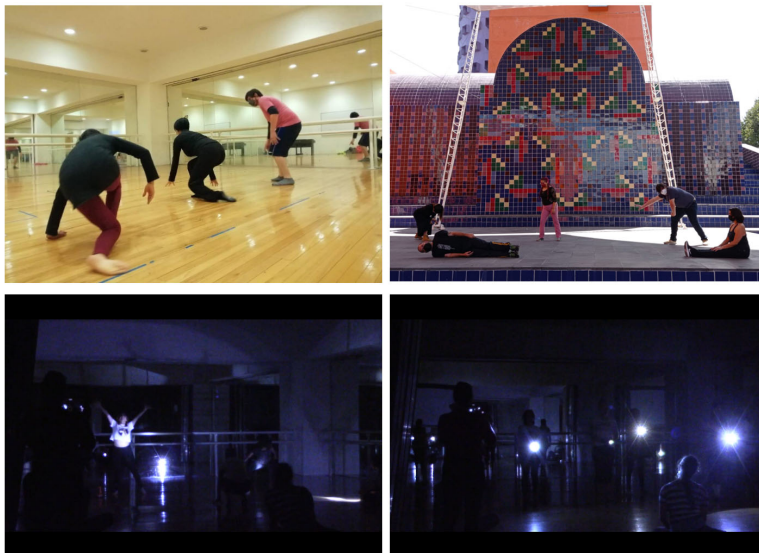


Figura n°2- Imágenes del proceso creativo de la generación 2020-2022,
22 de septiembre de 2021, collage de fotografías,
créditos de fotos Guadalupe Tonantzin Nava Solis, 1434x1060.

La sesión con G2

La sesión se llevó a cabo en el Foro Antonio López Mancera de la Escuela Nacional de Arte Teatral. Entrar a ese espacio por primera vez implicó, para el grupo, una reorientación perceptiva: el foro no es un salón de clase sino un dispositivo escénico, y esa diferencia se siente en el cuerpo antes de que el pensamiento la formule. Un retraso inicial afectó la disposición del grupo, por lo que extendimos el calentamiento de Chi kung hasta que la



atención a las sensaciones y el movimiento se regularon —hasta que el cuerpo, podría decirse, encontró su tono.

La lectura en voz alta de un texto sobre el órgano del corazón funcionó como quicio hacia la exploración corporal. No se trataba de comprender el texto sino de dejarse afectar por él: "desarrollar la habilidad de pensar y ser conscientes de sí mismos al realizar la acción" (BE) y transitar de la escucha cognitiva a la escucha corporal. De ahí surgió una exploración de movimiento que derivó en una danza en parejas basada en los principios del *contact improvisation*: el grupo pasó gradualmente de una representación imaginada de los latidos del corazón a una exploración danzada, en la que el movimiento dejó de ilustrar una idea para convertirse en su propio modo de conocimiento. Al concluir, pedimos al grupo tomar notas sobre la experiencia —decisión no planeada, surgida sobre la marcha— que se convertiría en una práctica sostenida a lo largo de toda la sesión para así documentar el material creativo susceptible de integrarse a la composición.

La propuesta del objeto significativo —elegido por su relación personal con el amor— afianzó el vínculo entre voz, movimiento y atención. En los primeros momentos el grupo mostró timidez en el uso de la voz y los movimientos eran acotados, tal vez una cautela sentida ante la vulnerabilidad de la exposición. "Mediante preguntas y propuestas los fuimos llevando hacia movimientos más amplios, en diferentes niveles" (Observaciones de clase) y con mayor variedad en las calidades de movimiento: una guía que opera por invitación más que por instrucción, que abre posibilidades sin imponerlas. La secuencia concluyó con un registro escrito de las vivencias.

La actividad de "conversar con un sujeto imaginario" (BE) mientras se desplazaban por el espacio profundizó el vínculo entre voz, movimiento e intención. Hubo momentos en que el grupo se



concentraba solo en lo vocal, pero la intencionalidad del movimiento y el uso del espacio aminoró esa tendencia —como si el cuerpo recordara que la voz no habita sola. El punteo posterior visibilizó la diversidad de estímulos y materiales creativos surgidos en la sesión, así como estrategias para sostener la acción improvisada.

El primer momento de composición se concretó con secuencias individuales breves en las que "a partir de la conversación en relación con el amor, se usaron fragmentos de danza para darle énfasis a lo que se estaba diciendo" (BE). El grupo nombró sus propios recursos: rompimientos corporales para enfatizar frases o palabras, moverse desde el corazón, hilar improvisaciones, dar "otros sentidos y significados personales" a las concepciones sobre el amor (BE). La reflexión posterior tejió ese saber práctico con las ideas de Julia Varley (2009) sobre improvisación y composición: la repetición que produce nuevos sentidos, el uso de estímulos y la generación de atmósferas al integrar palabra, movimiento, música y espacio.

Al regreso del descanso, la exploración del foco de la mirada se articuló con el trabajo de linternas en el espacio oscurecido. La luz resultó muy atractiva pero generó dispersión —ese primer contacto con la oscuridad y las lámparas siempre convoca el juego antes que la atención—. La dinámica se reorganizó al solicitar que alternaran exploración y observación del compañero, lo que orientó la mirada hacia afuera y profundizó la noción de foco escénico: cómo la luz, el movimiento y los cambios de nivel crean zonas de atención que el ojo no puede ignorar. Una interrupción externa —personal de producción que llegó a desinstalar una rampa— se integró al trabajo mediante ejercicios sobre focos del espectador y posibilidades de dar o jalar el foco, convirtiendo la contingencia en contenido.



Figura n°3- Imágenes del proceso creativo de la generación 2022-2024, 20 de septiembre de 2023, collage de fotografías, créditos Alejandra Ferreiro Pérez, 1760×1368.

En la última actividad, el trabajo con lámparas en parejas permitió alternar la exploración con la iluminación del compañero. Iluminar al otro resultó ser una forma de atención que ampliaba también las posibilidades propias: las variaciones de velocidad, fuerza y dirección del movimiento se afinaron; la oscuridad favoreció la seguridad en el uso de la voz.

La repetición de la actividad posibilitó el ensayo sucesivo de las secuencias con ajustes progresivos. No hubo tiempo para reflexionar colectivamente sobre la importancia del ensayo, pero



observamos cómo las secuencias ganaron madurez y el estudiantado se apropió del proceso creativo, mejorando simultáneamente la concentración y la escucha colectiva.

Tabla 4. Comparación de puesta en marcha con ajustes sobre la planeación

Secuencias	Generación 20-22	Generación 22-24
Preparación	Retraso en inicio por protocolos COVID y encuadre del curso	Retraso por logística del espacio. La preparación duró más de lo previsto
1	Surgió atención en el contraste entre movimiento con énfasis y sin énfasis	La lectura en voz alta estimuló una exploración más profunda
2	Expresiones de sorpresa y momentos de juego en relación. Se entregaron a la exploración y juego provocado por la luz y la oscuridad. Reflexión da sentido y articula experiencias con lecturas	Al concluir la exploración se solicitó que escribieran sobre la experiencia. Decidimos hacer una pausa para escribir al final de cada exploración.
3	Se desarrolló conforme lo planeado ocupando más tiempo del previsto	Timidez al usar la voz, se invita a liberar expresión verbal
4	Descenso en intensidad de la experiencia. Experimentaciones simples.	Los registros visibilizaron estímulos, materiales creativos y estrategias para la composición.
5	La composición se redujo al mínimo a partir de una improvisación en tres equipos sobre experiencias con el amor.	En la reflexión sobre las secuencias individuales se enfatizó en las ideas de la lectura sobre improvisación y composición, además de el uso de la repetición en el proceso creativo.
6	Se proyectó el cortometraje <i>Ir al mar</i> . Breve momento de reflexión colectiva	La exploración con las linternas provocó dispersión por lo novedoso del espacio, se solucionó al enfocar la exploración al compañero(a)
7		Se integraron cuatro equipos de tres. Un equipo iluminaba a otro mientras ensayaba. Se ensayó varias veces antes de presentar. Poco tiempo para reflexión

Fuente: elaboración propia.



Continuidades y diferencias

La comparación entre ambas sesiones revela que las continuidades no son mera repetición sino el sustrato sobre el que operan las transformaciones. En los dos casos, el espacio de trabajo tiene un potencial escénico cualitativamente distinto al del salón de clase —condición que incide directamente en lo que es posible proponer y en cómo el estudiantado habita el trabajo—, aunque las razones de ese uso y el momento en que se activa difieren: en G1, la alternancia entre el salón y el foro al aire libre respondió a las condiciones sanitarias del post-confinamiento; en G2, el foro se eligió desde el inicio para explotar sus posibilidades de luz, oscuridad y recursos técnicos de iluminación. Esta diferencia no es logística: define desde qué lugar pedagógico se parte.

En ambos casos el inicio estuvo marcado por un retraso, pero con efectos opuestos. En G1, la disposición gozosa del reencuentro presencial disolvió la demora; en G2, afectó la disposición del grupo y obligó a extender el calentamiento hasta restablecer la atención. Que el mismo tipo de contingencia produzca efectos tan distintos ilustra cuánto pesa el contexto emocional sobre las condiciones de inicio del proceso creativo.

La exploración con linternas en la oscuridad funcionó como núcleo sensible en ambas sesiones —en los dos casos fue la primera vez que el grupo entraba a ese espacio y la luz generó curiosidad, sorpresa y deseo de explorar—, pero su función difirió según el momento del proceso en que se activó. En G1, la exploración de la luz pudo desarrollarse hasta sus últimas consecuencias como experiencia sensible; en G2, al estar ubicada en un momento más avanzado del proceso, tuvo que orientarse hacia la composición colectiva, desplazando el énfasis de la luz al



espacio, hacia los cuerpos en movimiento. La misma herramienta operó en registros distintos: en uno, como apertura de la experiencia; en el otro, como su estructuración.

La reflexión ocupó un lugar central en ambas sesiones, pero con una arquitectura diferente. En G1 se concentró en momentos puntuales; en G2 se distribuyó en pausas de escritura al final de cada exploración, lo que permitió una reflexión más detallada y articulada con cada actividad. Esta decisión —no planeada, surgida sobre la marcha— tuvo consecuencias sobre la producción: visibilizó el material creativo que iba surgiendo y ofreció al estudiantado estrategias para sostenerlo y desarrollarlo.

La diferencia más significativa, sin embargo, se ubica en el tipo de producción que cada sesión hizo posible. En G1, la riqueza surgió de las exploraciones y experimentos, pero la producción final quedó en el registro de la improvisación: potente, irrepetible, pero no susceptible de ser retomada y afinada. En G2, la combinación de registro escrito, lectura de Varley (2009), reflexión distribuida y ensayo repetido permitió que las secuencias maduraran a lo largo de la sesión: la producción no solo se improvisó sino que se compuso, y por tanto podía continuar afinándose. Este desplazamiento —de la improvisación a la composición como horizonte del proceso— es quizás el indicador más claro de la reelaboración que se produce entre generaciones: no un cambio de herramientas sino un cambio en la relación del estudiantado con su propio proceso creativo.

Emergencias y reelaboraciones en el proceso creativo

En cuanto a la planeación, más que cambios aislados entre una generación y otra, se observa una reelaboración de las relaciones internas en el diseño de las secuencias didácticas. En G1, la



relación preguntas de indagación—secuencias—fases del proceso creativo se articula como un trayecto en progresión (exploración detallada → puente → experimentación mediante una instrucción general → composición integradora), lo que abre zonas de indeterminación para que el paso de la exploración a la experimentación se particularice en función del material creativo emergente. En G2, el diseño se reelabora de un modo más integrador: la pregunta de indagación funciona como bisagra que articula desde el inicio cuerpo, voz y dramaturgia —con nuevos contenidos disciplinares como la estructura dramática, las metáforas de movimiento y el uso de focos provocados por la acción—, de modo que la exploración no solo prepara sino que ya produce material compositivo (acciones, palabra/voz, trabajo con objeto). Paralelamente, la experimentación se redistribuye en puntos puente que conectan directamente con la composición, y se intensifica la relación materiales—foco—composición: la luz deja de operar únicamente como detonadora perceptiva para volverse condición de montaje y ajuste de énfasis en diálogo con la voz y la acción, lo cual permite entrecruzamientos más precisos entre decisiones corporales, espaciales y escénicas. El resultado es un esquema recursivo (explorar ↔ ensayar ↔ observar ↔ repetir) en el que la composición emerge por iteraciones sucesivas y no como fase terminal.

Esta reconfiguración no es independiente de la experiencia y madurez de la dupla. Se advierte en ambas generaciones la intención de reformular las sesiones a partir de lo vivido: en el diseño de G1, precisamos la articulación entre actividades recuperando la experiencia de la generación previa (2018–2020), primera en la que empleamos el cortometraje *Ir al mar* como NAA; en G2, recuperamos las observaciones de las dos generaciones anteriores para complejizar el entrecruzamiento de fases. Esta



maduración se expresa también en la selección de materiales: los objetos, resignificados a través de la evocación de recuerdos, y la luz, como elemento que sensibiliza la percepción corporal, los elegimos no por convención sino por su potencia para provocar la experiencia. Asimismo, la madurez de la dupla se manifiesta en una comunicación más fluida, en la capacidad de tomar iniciativa y de elaborar creativamente sobre la marcha, y en el uso del descanso intermedio como momento de recuperación de los materiales creativos: un espacio en el que se reconocen los hallazgos de la exploración para reconducir la experimentación y la composición. De ahí que a lo largo de la sesión puedan surgir nodos creativos no previstos en la planeación, lo que produce una interdisciplina más operativa: no se suman contenidos, sino que se reorganizan los vínculos entre pregunta de indagación, procedimientos y criterios de composición.

Un resultado no anticipado surgió en el proceso mismo de escritura de este artículo. La distancia analítica que exigió la elaboración del texto favoreció que diferenciáramos con mayor claridad los distintos tipos de nodos articuladores presentes en el proceso creativo, así como reconocer la construcción de nuevos nodos. La posibilidad de nombrarlos nos ha permitido sistematizar el proceso didáctico: identificar sus regularidades, explicitar la lógica que subyace a las decisiones de planeación y contar con un vocabulario conceptual propio capaz de orientar futuras intervenciones. De ahí que la escritura del artículo no sea un registro posterior a la experiencia sino un acto reflexivo que la prolonga y densifica, convirtiendo las experiencias vividas en conocimiento didáctico transferible.



Una interdisciplina que se reelabora

El análisis comparativo de las dos sesiones muestra que la repetición de los mismos nodos articuladores con distintas generaciones no produce réplicas sino reelaboraciones: el diseño pedagógico se reconfigura, los procesos creativos se complejizan y el acompañamiento docente se afina. Este resultado no era previsible: la repetición podría haber producido una versión más eficiente de lo mismo, o las diferencias de contexto podrían haber opacado cualquier continuidad significativa. Que no haya ocurrido así sugiere que la experiencia acumulada de la dupla fue una condición necesaria —aunque no suficiente— para que la reelaboración tuviera lugar; otras duplas, otros contextos o una menor distancia entre generaciones podrían producir resultados distintos. Las similitudes —la noción de experiencia como eje, el papel central de la exploración, el uso de la luz, la articulación entre práctica y reflexión— revelan la consistencia del enfoque; las diferencias, en cambio, muestran cómo el contexto, las vivencias y la maduración de la dupla inciden en la densidad del proceso. Las emergencias identificadas en G2 —el registro escrito como herramienta creativa, la mayor explicitación de los tránsitos entre fases, la práctica del ensayo como ajuste y afinamiento— no son contenidos agregados sino indicios de una interdisciplina más práctica y operativa, en la que se reorganizan los vínculos entre pregunta de indagación, procedimientos y criterios de composición.

Estos cambios apuntan a procesos de reelaboración tanto en la planeación como en la práctica docente. La repetición de secuencias didácticas con distintas generaciones permite afinar las herramientas que se ofrecen al estudiantado para acercar los procesos creativos de las prácticas artísticas a la escuela, lo que



redunda en una mayor accesibilidad a la enseñanza de dichos procesos (Terigi, 2004). Se advierte también un refinamiento del rol docente, que se desplaza hacia una guía menos directiva pero estratégicamente orientada a favorecer niveles más complejos de profundización y composición. El tema del amor se reelabora en el mismo sentido: pasa de funcionar como detonador emocional ligado al contexto del reencuentro, a convertirse en eje de indagación reflexivo y narrativo capaz de sostener procesos prolongados de improvisación y composición. Cabe preguntarse, sin embargo, si ese desplazamiento —de la improvisación a la composición como horizonte del proceso— implica necesariamente una mejora: lo que G1 hizo posible, la intensidad de una experiencia irrepetible ligada al reencuentro, respondía a condiciones que G2 no tenía ni necesitaba replicar. La reelaboración no es una mejora lineal sino una respuesta situada.

La integración entre danza y teatro se fortalece en este recorrido, logrando una articulación más orgánica entre lo corporal, lo vocal y lo dramático. Todo ello es resultado de un proceso en el que una manera particular de "invitar a pensar y a jugar" (Islas, 2023) en las acciones exploratorias estuvo vinculada con dar sentido a las acciones en relación con experiencias propias, abriendo una vía para que los procesos creativos de las artes encuentren lugar en la escuela. En última instancia, lo que este análisis sugiere es que la enseñanza interdisciplinaria de las artes no se consolida en una sola experiencia sino en la disposición a releerla, ajustarla y profundizarla: es, ella misma, un proceso creativo.

Referencias bibliográficas.

- Acha, J. (2011). *Introducción a la creatividad artística*. Trillas.
- Andión, E. (2014). Dispositivos transitorios de creación y aprendizaje. El valor de la investigación interdisciplinaria en la creación y la enseñanza de las artes. En E. Andión. (Coord.). *Dispositivos en tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación*. Conaculta/Cenart.
- Andión, E. (2024). Conceptos claros y confusos en el arte indisciplinado: visibilidad y fundamentos. En Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (coord.) *La educación artística ante las transformaciones del siglo XXI, más allá del INBAL*. INBAL.
- Bereday, G.Z.F.(1972). *Método comparado de educação*. São Paulo: José de Sá Porto.
- Bray, M., y Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-491.
- Caerio-Rodríguez, M. (2018) Aprendizaje basado en la creación y educación artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo, Sociedad*, 30(1), 159-177. Doi: <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>.
- Caeiro, M., Fuentes, S., Serrano, R. M., Murillo, B., & López, M. B. (2024). La dragona y otros proyectos inspiradores. Experiencias interdisciplinarias con futuras maestras de educación infantil. *Educación Artística Revista de Investigación*, (15), 72–93. <https://doi.org/10.7203/eari.15.28436>
- Calderón Rodelo, Y. (2021). La autoetnografía como inflexión y performance para la producción de saberes liminales, rebeldes y nómadas. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 16(29), 16–37. <https://doi.org/10.14483/21450706.17399>



- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, 14, 249-273.
<https://doi.org/10.55441/1668.7515.n14.11626>
- Islas, H. (2023). Un itinerario de investigación-creación. Afectos humanos, de Dore Hoyer (recargado). Secretaría de Cultura/INBAL/CENIDID.
- Lepecki, A. (2009). *Agotar la danza. Performance y política del movimiento*. Universidad de Alcalá de Henares.
- Martínez de la Escalera, A. (2004). Interdisciplina. En Conaculta (Ed.). *Interdisciplina. Escuela y arte*. Antología. Tomo I (pp. 25-45). Conaculta /Cenart.
- Motta, R. (2002). *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. Polis. Revista Académica de la Universidad Bolivariana, 1, (3).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30510313>
- Nicolescu, B. (1997). Evolution transdisciplinaire de l'Université. En *Congrès de Lorcano*. Document de synthèse. <http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locarno4.php>
- Rancière, J. (2007). Pensar entre disciplinas. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: (sobre impresiones estéticas)*. Del Estante Editorial.
- Rojas, I. (2019). Metodología comparada y estudio de políticas educativas. En *Políticas y prácticas educativas en perspectiva comparada*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, G. (2011) El lugar de la comparación en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Año 2, No. 2, pp. 84-93.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker. (comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-202). Noveduc.
- Torres, J. (2000). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Morata.



- Turner, V. (2002). Dewey, Dilthey y drama. Un ensayo en torno a la antropología de la experiencia. En I. Geist (comp.). *Antropología del ritual*. Víctor Turner. ENAH-INAH.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Varley, J. (2009). *Piedras de agua* (pp. 109-129). Instituto Queretano de la Cultura y las Artes/ Escenología.