

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Enseñanza remota de la asignatura de **Apreciación Artística en Colegio de Bachilleres 6.**

Experiencias durante la contingencia por Covid-19.

Tesis que para obtener el Grado de

Maestra en Desarrollo Educativo Presenta

Itzel Adriana López Nieto

Director de Tesis:

Dr. Manuel Francisco González Hernández

Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)

Ciudad de México, a 5 de Septiembre del 2023

Tabla de contenido

1. El objeto de estudio.....	8
1.1. Interés por el objeto de estudio	8
<i>1.1.1. Justificación y problematización inicial.....</i>	<i>12</i>
<i>1.1.2. Preguntas de investigación</i>	<i>13</i>
1.2. Objetivo general	14
<i>1.2.1. Objetivos específicos</i>	<i>14</i>
2. El campo: Colegio de Bachilleres.....	16
2.1. Particularidades de la Educación Media Superior, de las reformas al aula	18
<i>2.1.1. Revisión general de las Reformas Educativas que han impactado a la Educación Media Superior.....</i>	<i>21</i>
2.2. Contexto socioeconómico y las implicaciones en la educación	25
2.3. Alcances de la pandemia en el Colegio de Bachilleres 6, tránsito de lo presencial a lo remoto	26
<i>2.3.1. Particularidades de los semestres 2020B y 2021A.....</i>	<i>37</i>
2.4. Enseñanza remota de emergencia orillada por la pandemia	41
3. De la asignatura en la educación artística.....	44
3.1. ¿Qué es la apreciación artística y cómo se ubica en el campo de la educación artística?	44
3.2. Distintas dimensiones de la experiencia.....	47
3.3. Apreciación Artística en el currículum del Colegio de Bachilleres	48
<i>3.3.1. Análisis de la materia Apreciación Artística.....</i>	<i>51</i>
4. Aspectos metodológicos de la investigación.....	57
4.1. Perspectiva cualitativa para un estudio de caso.....	57

4.2. Interaccionismo simbólico	58
4.3. Etnografía digital.....	59
4.3.1. <i>La experiencia desde la perspectiva de etnografía digital</i>	61
4.4. Aspectos metodológicos de la investigación	62
4.5. La imagen como medio de indagación	63
4.5.1. <i>La imagen</i>	64
5. Los datos hablan: categorías encontradas en la situación educativa	67
5.1. Situación Educativa.....	69
5.2. Educador y educandos.....	70
5.2.1. <i>Educandos</i>	71
5.2.2. <i>Educador</i>	76
5.2.2.1. Dimensión personal.....	78
5.2.2.2. Dimensión institucional.....	82
5.2.2.3. Dimensión social.	83
5.2.2.4. Dimensión didáctica.	84
5.2.2.3. Dimensión valoral.....	85
5.3. Direccionalidad y politicidad de la educación	87
5.4. Espacio y tiempo pedagógico	90
5.4.1. <i>Espacio pedagógico</i>	90
5.4.2. <i>Tiempo pedagógico</i>	101
5.5. Contenidos curriculares y objetos cognoscibles.....	108
5.5.1. <i>Recursos didácticos</i>	110
6. Dimensiones cognitivo-conceptuales	113
Sesión 5: Acción artística, qué es y sus características	115

Sesión 7: La imaginación y la fantasía como impulsoras de la creatividad.....	127
Sesión 12: Fases del proyecto de producción o acción artística.....	131
7. Membrana tecnológica como dispositivo de visualidad	148
7.1. Noción de dispositivo	151
7.2. La visualidad	154
7.2.1. <i>Ver y mirar</i>	161
7.3. Implicaciones de la tecnología.....	162
Reflexiones finales.....	165
Anexo A. Ubicación temporal de reformas educativas a partir de la creación del CB	172
Anexo B. Diseño de intervención y secuencias	173
Referencias	202

“...la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: «la totalidad no es la verdad».” (Morín, 1994, p. 101)

El once de marzo de dos mil veinte, la Organización Mundial de la Salud declara que el brote de padecimientos por coronavirus —por la cantidad de contagios y el coste de países involucrados— alcanza la categoría de pandemia¹, dicha proclamación confinó al mundo entero, trastocó e impactó en todas las esferas de nuestra existencia: personales, laborales, sociales, económicas, etc.

De cara a esta situación, a veces ante la incredulidad de lo que los medios informaban, las crecientes cifras de contagios y decesos, junto a las imágenes de las calles de las grandes urbes desiertas que circulaban en las redes sociales; había instituciones que debían dar seguimiento a las necesidades que el encierro obligatorio impuso. Uno de los ámbitos que se vio obligado responder de manera emergente fue la educación.

En medio de este contexto mundial, en lo que me concierne como docente de una materia llamada apreciación artística que imparto en un bachillerato dependiente del gobierno federal, ubicado en una zona considerada de media marginación al oriente de la ciudad de México —que ya de por sí lidiaba con problemáticas propias del contexto—, tuve que atender el curso desde un contexto remoto

¹ Información corroborada en la página de la OMS, 2020 <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

de emergencia. Lo que supuso cambiar encontrarnos cara a cara en un espacio común para docentes y estudiantes por el trabajo desde espacios distintos a través del uso de medios tecnológicos.

Esta realidad fue lo que me motivó a reflexionar el papel de la educación artística como reacción a la complejidad de este escenario. De modo que en este trabajo me interesó buscar dar cuenta de cómo distintos elementos de la situación educativa: educador, educando, espacio y tiempo pedagógico, contenidos y objetos cognoscibles, direccionalidad y politicidad de la educación; fueron reconfigurados y mediados en primera instancia por la tecnología. Nuevas formas de hacer y de ver en el campo de la educación y particularmente en la educación artística fueron surgiendo, situación que abrió un panorama con posibilidades, empero, también reveló grandes áreas de oportunidad.

Para acercarme al análisis de dichas condiciones, he recurrido a la reflexión en primera instancia de los elementos de la situación educativa para relacionarlos con aspectos de la dimensión cognitivo-conceptual, además de metaforizar la tecnología como una membrana que dispuso la manera en la que se dio el aprendizaje bajo esta modalidad.

En el capítulo primero de esta tesis busco determinar el objeto de estudio para lo cual hago un recorrido respecto a mis intereses y trayectoria, hasta llegar a la justificación y problematización inicial que fueron detonantes para desarrollar la pregunta de investigación y definir los objetivos.

En el segundo capítulo ubico al Colegio de Bachilleres como campo en el que se encuentra delimitada la investigación. Narro también de qué manera se dio la transición a la educación remota de emergencia, específicamente en el contexto de mi plantel y de la materia de apreciación Artística.

En el capítulo tres de esta investigación, me acerco a definir qué es la educación artística y de qué manera se establece la relación con la asignatura que imparto; para lo cual hago un análisis de la ubicación de la materia dentro del currículum del Colegio de Bachilleres.

En el cuarto capítulo muestro los aspectos teóricos y metodológicos de los que me allegué en la investigación; que darán pie al capítulo cinco en el que se puede encontrar la definición de las categorías que guiaron el análisis del material de campo.

Por su parte, en el capítulo seis realizo una descripción de las sesiones que trabajé para analizar de qué manera busqué que los estudiantes logaran aprendizajes en relación con los temas vistos y a las limitantes y oportunidades que el medio nos brindó.

Asimismo, el trabajo me llevó a reflexionar las implicaciones de la tecnología como membrana de visualidad, metáfora que desarrollo en el capítulo siete y que, busco relacionar con los elementos de la situación educativa y su repercusión en las dimensiones cognitivo-conceptuales que la experiencia del trabajo remoto propició.

Finalmente presento las conclusiones que devienen de responder a la pregunta de investigación y los objetivos planteados al inicio de la indagación.

1. El objeto de estudio

1.1. Interés por el objeto de estudio

En esta investigación planteo analizar la impartición remota —no presencial— y sus complejidades de la asignatura Apreciación Artística dentro del Colegio de Bachilleres 6 “Vicente Guerrero”, turno vespertino, en el contexto de emergencia derivado de la pandemia por COVID 19; con miras a la reflexión para la transformación de mi propia práctica docente, a partir del análisis de los distintos aspectos que conforman la educación artística y la particularidad del contexto de emergencia en el que se llevó a cabo la práctica.

Para situar mi interés por el objeto de estudio, empecé por reconocer algunos momentos en los que descubrí mi relación con el campo artístico y la manera en la que ciertas experiencias me situaron como docente en Colegio de Bachilleres. Observo dos líneas, por un lado, mi trayectoria escolar —más personal—, y por otro mis experiencias docentes:

En el ámbito escolar, guardo en la memoria a mi maestra de artes de la secundaria, quien tenía una personalidad muy relajada que contrastaba con la generalidad de mis profesores. Su nombre es Juana Rosas, ella me mostró materiales distintos a los que conocía; sobre todo, me transmitió la manera en la que disfrutaba enseñar y cómo le emocionaba crear.

Más tarde, en la preparatoria, me inscribí al taller de teatro y —posteriormente— a modelado. En este último, experimenté la tridimensionalidad, aunque los primeros ejercicios no me parecieron muy interesantes; en el último trabajo, la maestra nos solicitó seccionar un volumen geométrico de yeso, proponer una escultura con el ensamble de las piezas que teníamos, ahí logré reconocer que podía infundir significado al objeto artístico, a partir de decisiones compositivas como el color y las formas.

Antes de terminar la prepa, estalló la huelga en la UNAM en el 99, durante ese tiempo entré con una amiga a un taller de alebrijes en la Casa de Cultura “Jesús Reyes Heróles” en Coyoacán, ahí aprendí a modelar animales en plastilina que después traté con papel y engrudo, ¡vaya que disfruté ese tiempo en ese espacio!

Al término de la huelga, tenía que elegir área. En ese momento, tenía la certeza de que me inscribiría en el área de ciencias sociales y estudiaría Relaciones Internacionales; nunca había visualizado el campo artístico como posibilidad de estudio profesional. Empero, algo cambió cuando realicé un examen de orientación, mis intereses más predominantes se relacionaban con el arte, así que después de investigar carreras de humanidades, descubrí la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM (ahora Facultad de Artes y Diseño) en donde me titulé de la carrera de Diseño y Comunicación Visual, con orientación en diseño editorial.

En este ámbito, el contacto con experiencias estéticas fue fundamental: aprender técnicas, conocer materiales, historia del arte, caligrafía, dibujo, fotografía (entre otras cosas); fue muy enriquecedor. Por ese tiempo, me interesaba la fotografía, seguramente porque crecí cerca de la cámara de mi papá que heredó de un tío abuelo fotógrafo —mi papá siempre la cargaba—. Así que realicé un diplomado profesional de fotografía en la Universidad del Claustro de Sor Juana.

Cuando veo este recorrido, reconozco que la adolescencia —coincidente con la preparatoria— es un momento de experimentación, pero también de definición en muchos sentidos; donde las particularidades de cada individuo son definidas, así como distintos aspectos de la identidad, además es el preámbulo hacia el campo profesional; por tanto, me parece que muchas de las influencias y experiencias que tenemos nos movilizan hacia el rumbo que elegimos tomar.

En cuanto a experiencias docentes, mi primer acercamiento fue al terminar la licenciatura, cuando colaboré en el TIAP (Taller Infantil de Artes Plásticas), al que fui invitada por una prima que estudió Artes Visuales; trabajamos en dupla con niños de nueve años y fue una experiencia muy gratificante. A pesar de que ambas estudiamos en la misma escuela, nuestros estilos de aprender, enseñar y trabajar eran muy distintos: mientras que ella se permitía más libertad y experimentación, mi manera era mucho más estructurada. Al final hicimos buena mancuerna y lo gozamos mucho.

Otra experiencia significativa que me marcó en el ámbito docente fue dar clase en una preparatoria particular. Llegué porque mi hermano estudiaba ahí y se enteró de que se había ido la profesora de artes. Por alguna razón le comentó al director que tenía una hermana que podía ser maestra, me entrevistaron y, sin ninguna experiencia con adolescentes, entré a dar clases. La escuela estaba incorporada a la UNAM, el programa que se seguía era el de Escultura. Aún puedo recordarme en la primera clase en el salón pensando en qué podía yo enseñarles a esos chicos, al final, fue muy grato.

La ubicación de la escuela, —cerca el metro Cuauhtémoc— me facilitó llevar a mis alumnos a la Academia de San Carlos, donde conseguí que un profesor nos mostrará el taller de escultura. Con ellos, también trabajé en la realización del proyecto para la *Megaofrenda* de la UNAM, experiencia que disfruté puesto que los estudiantes se sintieron motivados y no pesó trabajar incluso fines de semana.

Después de ese año, —por otras circunstancias— entré a trabajar a una editorial donde me desempeñé por cinco años como diseñadora, coordinando proyectos editoriales. En algún punto, me replanteé volver a la docencia e hice el examen para impartir clases en secundaria; a pesar de que me llamaron, las condiciones no me convenían en ese momento. Continué en la editorial y unos meses después “por recorte de personal” salimos más de la mitad del departamento de diseño y edición de la empresa.

El año que salí de la editorial, revisé la convocatoria para ingresar como profesora a la SEP, encontré que se abrieron plazas para impartir clases de “Historia del arte” en el nivel medio superior. Ingresé mis documentos, realicé el examen y me quedé en el Colegio de Bachilleres 6 (Iztapalapa); así, desde 2015, imparto la materia de apreciación Artística I y II —acoto que no es Historia del arte—.

Desde hace siete años, éste ha sido el mayor reto al que me he enfrentado como docente, debido a que el contexto del plantel es complejo en el sentido que hay un alto índice de deserción y problemáticas multifactoriales sobre todo en el turno vespertino —en el que yo laboro—: conductas de riesgo (abuso de sustancias psicoactivas como alcohol, tabaco y cannabis); trastornos emocionales (algunos estudiantes refieren tener depresión y ansiedad); trastornos de conducta (otros educandos mencionan estar medicados por encontrarse diagnosticados con déficit de atención con hiperactividad); problemas socioeconómicos, que en ocasiones orillan a los alumnos a priorizar obtener una fuente de ingresos sobre la escuela. Muchos de los estudiantes, al ingresar, no manifiestan que esta escuela haya sido la primera opción que eligieron al realizar el examen de ingreso a la media superior; a pesar de ello, disfrutan socializar con sus pares y suelen dejar lo académico en segundo lugar, a veces —simplemente— dejan de asistir a clases. Respecto a la materia, percibo que los alumnos tienen ideas preconcebidas del tipo que la asignatura es “de relleno”, para hacer “manualidades”. Sin embargo, es obligatoria y deben acreditarla al igual que Matemáticas o Física.

Este camino un tanto sinuoso me ha motivado a buscar distintas herramientas para aproximar las artes a los estudiantes, porque estoy convencida de que puede ayudarles a entender que son creadores de otras realidades y pueden escoger relacionarse de manera más positiva con sus compañeros. Refiero esto, porque percibo cierto nivel de violencia entre ellos, mi percepción es que “normalizan” ciertas actitudes como insultarse o reñir.

A partir de mi ingreso como docente del Colegio, me he inscrito a diversos cursos que oferta la institución durante los periodos intersemestrales, al respecto, considero que pocos han sido especializados en educación artística. Sin embargo, hubo dos que me permitieron tener una visión distinta de la enseñanza de las artes: el primero fue en la *Vaca Independiente* en el que trabajamos la metodología DIA (mediación a través de las artes), el segundo fue “Herramientas didácticas para la docencia artística”. Este último, lo impartió Saraí Alfaro en el plantel tres del Colegio de Bachilleres. Fue ella quien comentó del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en Educación Básica que se imparte en el CENART, el cual cursé en 2018. Dentro del diplomado, me enteré de la línea de formación en Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo, a la que llegué aún en la búsqueda de herramientas que me permitieran profesionalizarme en el campo de la Educación Artística.

En 2019, un año antes de ingresar a la maestría, cursé el Diplomado en Arteterapia en el Taller Mexicano de Arteterapia. En este lugar, además de allegarme de algunas herramientas teórico, conceptuales y metodológicas con las que realicé una intervención dentro de un albergue; me permitieron enriquecer mi práctica docente. De igual forma, significó un viaje personal que me permitió crecer en muchos aspectos y reafirmar que el arte es un medio que viabiliza caminos y tránsitos para reconocer fortalezas y debilidades. Fue para mí, un medio de autoconocimiento y creo que es potente objeto de reflexión (y autorreflexión). Además, ofrece distintos lenguajes de representación que permiten expresar lo que no logramos organizar con los recursos comunicativos que conocemos.

1.1.1. Justificación y problematización inicial

La emergencia sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19, alteró distintos ámbitos de la vida tal y como la conocíamos; la educación —sus actores y sus prácticas— no fueron la excepción. En

este contexto, se inició virtualmente el semestre 2020B² en el Colegio de Bachilleres 6 "Vicente Guerrero". En concreto, me interesó analizar el tipo de enfoque que permeó mi impartición de la materia de Apreciación Artística, a partir del estudio de caso en esta situación singular.

Considero que, este trabajo puede aportar al campo una mirada de análisis de la asignatura que parte desde sus actores —debido a que hay pocos escritos al respecto—; abonar a la reflexión del papel de la educación artística en el nivel medio superior; a la vez que reflexionar aciertos y áreas de oportunidad que propició la enseñanza remota —entendida como aquella que nos obligó a migrar de lo presencial a lo virtual debido al contexto de emergencia—; centrado en el trabajo que llevé a cabo en el plantel seis con un grupo de segundo semestre.

En otro sentido, pienso que la indagación me permitió reflexionar sobre mi propia práctica docente, de esta manera, a través de un ejercicio de docencia reflexiva, observar elementos (necesidades, intereses, recursos didácticos, lineamientos curriculares, etc.) que puedan apuntar a la transformación de mi propia práctica.

1.1.2. Preguntas de investigación

Al inicio de la investigación, en mis primeros planteamientos pretendí indagar sobre los aprendizajes de los estudiantes en relación con el currículum, no obstante, en el camino y al revisar el material de campo, me di cuenta de que era necesario primero tratar de comprender de qué manera,

² En Colegio de Bachilleres — institución pública perteneciente al nivel de Educación Media Superior (EMS)— se organiza en seis semestres, para designar el semestre de trabajo, se divide en A y B; el primero corresponde a la primera parte del año que suele ser de febrero a julio, y a los semestres pares (2do, 4to y 6to). Los semestres B, corresponden al ciclo estimado de septiembre a enero del año subsecuente, son semestre nones (1ero, 3ro y 5to semestre) en los que recibimos alumnos de nuevo ingreso.

distintos elementos de la situación educativa se pusieron en juego durante las sesiones, lo que me mostró la amplitud y complejidad de la puesta en marcha de la *educación remota de emergencia*³.

De igual modo, esto dio mayor resonancia a las inquietudes que me surgieron y me permitieron acotar el campo para preponderar en la profundización del análisis; por tanto, finalmente trabajé en torno a la siguiente pregunta:

- ¿Qué implicaciones, desafíos y ventajas de tipo tecnológico y cognitivo-conceptual tuvo la experiencia de enseñanza y aprendizaje remoto (educación artística)?

1.2. Objetivo general

Analizar y reflexionar distintas aristas que involucró la impartición de la asignatura *Apreciación Artística* de manera remota debido al contexto de pandemia en el Colegio de Bachilleres 6 —desafíos y ventajas, el papel de la tecnología como mediador en la educación artística y la implicación de los aspectos cognitivo-conceptuales—; en relación con ello analizar mi rol como docente.

1.2.1. *Objetivos específicos*

- Describir y analizar el contexto de la impartición de la vía remota del Bachilleres 6.
- Reflexionar sobre la experiencia de impartir la clase en un contexto de emergencia remoto (implicación de la tecnología; aspectos conceptuales-cognitivas; desafíos y aciertos).

³ Término acuñado por Hodges et al., en 2020, que resalta la diferencia con modalidades de educación a distancia por el hecho de que hay un acontecimiento imprevisto que obliga a migrar los procesos de enseñanza - aprendizaje a un medio virtual.

- Reflexionar sobre mi labor docente para apuntalar la transformación de mi práctica frente a las problemáticas propias de lo “artístico” y lo “educativo” en la impartición de la asignatura en este contexto.

2. El campo: Colegio de Bachilleres

El problema por abordar está implicado específicamente dentro del Colegio de Bachilleres plantel 6 “Vicente Guerrero”, durante el semestre 2021A comprendido del 22 de febrero al 2 de julio de 2021, que se llevó a cabo en un escenario de emergencia sanitaria provocada por la pandemia por Covid-19.

Para comprender el contexto en el que se desarrolló la investigación, fue necesaria la revisión de fuentes que permitieron posicionar algunos conceptos que derivaron de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en 2008, ratificada con la reforma a la Ley General de Educación en 2013 como antecedente de políticas educativas que incorporan al Colegio de Bachilleres dentro del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). En éste se propone como eje de la reforma, la orientación a un marco curricular común (MCC) basado en competencias (genéricas, disciplinares y profesionales); y el establecimiento de la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS).

Respecto a la búsqueda de material, me centré en primera instancia en tesis que versaran sobre el Colegio de Bachilleres —realizadas desde 2010 a la fecha—, no encontré ninguna que abordara concretamente las asignaturas referidas en este sistema educativo, por lo que considero que podría ser valioso hablar de la materia para ubicarlo en relación con las prácticas de la educación artística, más específicamente centrado en este momento caracterizado por la pandemia.

En la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información de la UNAM (DGB) de la UNAM, hallé una tesis de doctorado titulada *Las políticas de formación docente en el marco de la reforma educativa de 2013 y su implementación en Colegio de Bachilleres* (Flores, 2020). Material que hace un análisis crítico de estas políticas que aún dan fundamento a los programas implementados en el Colegio. En esta misma institución, localicé dos tesis más que abonaron a la revisión de la educación artística en contexto escolar con adolescentes: *La experiencia artística en los jóvenes: las voces*

estudiantiles de educación media superior (Gil, 2017) y la *Propuesta pedagógica para desarrollo, estímulo y evaluación de la creatividad artística en adolescentes de 15 a 18 años en el CEDART Luis Spota Saavedra (Bachillerato en arte y humanidades)* (González, 2010).

En la revisión de las tesis de maestría revisadas en el acervo de la UPN, noté dos pertenecientes a la Maestría en Desarrollo Educativo que refieren también al Colegio de Bachilleres. Una de ellas presenta un análisis de *La práctica docente en el aula de bachillerato, un estudio de caso* (Quintana, 2019); la otra se titula: *La construcción de ciudadanía en estudiantes de 6to semestre en el área de Ciencias Sociales del Colegio de Bachilleres: Plantel 8* (Molina, 2014). En este sentido, ambas se centran en experiencias del Colegio, aunque distan de analizar la particularidad de la asignatura que he investigado; sin embargo, mostraron algunos datos relevantes del *habitus* escolar, —entendido desde la teoría sociológica de Bordieu, que Giménez explica como aquello que “permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas [...] permite comprender que ambas estructuras, [...], constituyen más bien dos estados de la misma realidad” (Giménez, 2002, p. 3)—. A la par, encontré otra tesis, que, si bien no atiende a la cronología especificada de la búsqueda, realiza una investigación documental de *La educación artística en el sistema educativo nacional* (Godínez, 2007) e incorpora un apartado que describe específicamente la educación artística en nivel medio superior, además presenta una revisión general de los enfoques sobre Educación artística, que podría ser conveniente analizar.

Para las consideraciones de abordar la enseñanza remota en emergencia, repasé los textos: Pardo Kuklisnki, Cobo, Cristóbal (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Barcelona; Cabrales, Graham, et al. (2020); Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión. *The Learning Factor*; y *La*

diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea de Hodges; Moore y otros autores (2020).

Por último, revisé los programas de asignatura específicos de la materia de *Apreciación Artística* (I y II) que se imparte en Colegio de Bachilleres, acuerdos suscritos en *DOF* (Diario Oficial de la Federación) y notas de una ponencia de 2009 en el marco del XIII Encuentro de Profesores del área de talleres del CCH, que apunta a *La importancia de la enseñanza artística en el Bachillerato*, de Muñiz y García.

De reciente publicación, encontré un texto que habla específicamente de la materia *Apreciación Artística* —que se imparte del Colegio de Bachilleres—: Navarrete, (2021). *Apuntes sobre educación artística*. Forma parte de una compilación de reflexiones respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las artes. Además de éste, no reconozco otro material que analice de manera específica la asignatura de *Apreciación Artística* impartida en el Colegio de Bachilleres, menos aún en un contexto tan singular como es esta situación de pandemia, por lo que concibo la recuperación de fuentes que respondan a la revisión en distintas aristas del problema: los acuerdos de la política educativa en la que están inscritos la institución y el desarrollo de los programas que se han implementado; las prácticas y enfoque con los que se trabaja la educación artística con adolescentes en el contexto escolar; y lo desarrollado respecto a la enseñanza remota en contextos de emergencia sanitaria.

2.1. Particularidades de la Educación Media Superior, de las reformas al aula

El Colegio de Bachilleres fue creado por decreto presidencial en 1973 para ofrecer estudios de bachillerato general en las modalidades escolarizada (en dos turnos) y sistema abierto. Es un “Organismo

Público Descentralizado del Estado Mexicano con Personalidad Jurídica Propia”⁴. La institución con sede en la ciudad de México cuenta con veinte planteles distribuidos en la zona metropolitana.

El plantel 6 “Vicente Guerrero” se encuentra ubicado en la alcaldía de Iztapalapa al oriente de la ciudad de México, fue creado en marzo de 1977 dentro de la Unidad Infonavit Vicente Guerrero — considerada por el Sistema de información de Desarrollo Social⁵ como zona de media marginación—; la unidad cuenta con los servicios de pavimentación, drenaje, agua potable (aunque es común que haya problemas de escasez de agua), áreas recreativas, tiendas de autoservicio y hospitales.

El 15 de agosto de 2020 —aún en contingencia por emergencia sanitaria, indicada así desde marzo del mismo año—, se llevó a cabo el concurso para admisión de estudiantes a la Educación Media Superior COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior), que oferta el ingreso a bachilleratos de la UNAM (CCH y Preparatorias), IPN (CET y CECyT), Colegio de Bachilleres, CONALEP, DGB, UEMSTIS (CETIS y CBTIS), UEMSTAyCM, preparatorias públicas del Estado de México, de la CDMX y Área Metropolitana. Algunas de estas instituciones ofrecen las modalidades de educación profesional técnica, bachillerato general o bachillerato tecnológico⁶.

De acuerdo con los datos estadísticos mostrados en la página oficial de COMIPEMS, se registraron 302,709 estudiantes para realizar su examen (COMIPEMS, 2020). El plantel 6 del Colegio de Bachilleres, recibió en septiembre de 2020 a 3,180 alumnos de nuevo ingreso repartidos en dos turnos (1,455 en

⁴ <https://www.gob.mx/bachilleres/que-hacemos#:~:text=El%20Colegio%20de%20Bachilleres%20es,las%20modalidades%20escolarizada%20y%20no>

⁵ <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/>

⁶ Por sus siglas, las instituciones se identifican como: IPN (Instituto Politécnico Nacional), Conalep (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica), Colbach (Colegio de Bachilleres), UAEMex (Universidad Autónoma del Estado de México), UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), DGB (Dirección General de Bachillerato), DGETA (Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria), UEMSTAyCM (Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar), UEMSTIS (Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios) Consultado en <https://www.unitips.mx/bachillerato/aciertos-y-puntajes/aciertos-comipems/>

turno matutino y 1,725 en turno vespertino), atendidos por una planta docente de 296 profesores, según información proporcionada por directivos del plantel en una junta virtual, el día 5 de noviembre 2020. En la página de internet de la gaceta⁷ del Colegio de Bachilleres de septiembre de 2020, menciona que el plantel 6 atiende a una población total de 7,822 alumnos.

En cuanto a infraestructura, el plantel 6 cuenta con 84 salones, 13 laboratorios, 7 salas de cómputo provistas con 150 equipos, enlace de internet de alta velocidad, cuatro canchas deportivas, cuatro aulas de actividades artísticas, un taller de turismo, dos de dibujo, biblioteca, sala de tutorías y una sala audiovisual (Gaceta web Bachilleres, 2020).

Los alumnos que ingresaron al Colegio en septiembre de 2020 terminaron su educación secundaria de manera remota. Para acercarme a entender algunos asuntos del contexto socioeconómico de estos estudiantes, retomo dos informes realizados por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). En uno se muestran algunos retos y particularidades a los que se enfrenta la Educación Media Superior (EMS); el segundo, *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia por Covid-19*, dio cuenta de particularidades en las comunidades educativas del país que emergieron bajo estas condiciones.

Para enmarcar el contexto de la EMS, es indefectible señalar algunas de sus características. De acuerdo con el documento *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020*.

Cifras del ciclo escolar 2018-2019:

La educación media superior no es sólo un eslabón entre la [educación] básica y la superior: cuenta con identidad propia, objetivos específicos y un marco curricular común para garantizar la formación integral de jóvenes libres, responsables, informados, y

⁷ Publicación gratuita editada por Colegio de Bachilleres

defensores y receptores de derechos, con una alta capacidad para participar de la vida social, cultural y económica del país. La diversidad en los planes, programas de estudio, opciones y modelos educativos, modalidades e instituciones que ofrecen los servicios es quizás una de sus cualidades más importantes. A diferencia de la educación básica – donde una misma autoridad educativa federal, en coordinación con las estatales, gestiona los servicios educativos–, en la media superior puede hallarse la participación de múltiples instituciones. A escala nacional es posible enumerar más de treinta tipos de plantel o subsistemas, y a esto habría que agregar la variedad propia de las entidades federativas. (MEJOREDU, 2020, p. 75)

2.1.1. Revisión general de las Reformas Educativas que han impactado a la Educación Media Superior

Para ubicar al Colegio de Bachilleres es importante situarlo como parte del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) encargado del nivel bachillerato y sus equivalentes en el país. En ese sentido, me fue relevante indagar cómo a partir de las políticas educativas, la EMS ocupa su lugar dentro el sistema educativo nacional. A continuación, presento una lista de las reformas más relevantes y los decretos que me parece perfilan el contexto actual de la Educación Media Superior —en el anexo A (al final del documento), se puede observar una línea del tiempo que ubica estas mismas reformas a partir de la creación del Colegio de Bachilleres—:

- Programa para la Modernización Educativa 1989-1994

Este programa señaló que “la vinculación del nivel con las necesidades sociales y con el sector productivo no era deseable” (Villa Lever, 2010, p. 302); es decir, no se estaba logrando la vinculación esperada de los egresados con las actividades productivas.

- Modelo de Educación Basado en Competencias (1994-2000)

Ante el panorama descrito, durante el sexenio gobernado por Zedillo, se buscó ligar la educación tecnológica con el sector productivo, asimismo, se propuso la implementación del Modelo de Educación Basado en Competencias a través de las “normas técnicas de competencia laboral (NTCL), tanto en la educación formal como no formal, y dar mayor autonomía y transparencia a la gestión y al gasto de los recursos” (Villa Lever, 2010, p. 302).

- En 2008 se estableció el Sistema Nacional de Bachillerato y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Ante la urgente necesidad de equiparar ciertos aspectos de la Educación Media Superior, con la voluntad de impulsar la calidad, la equidad y la cobertura de este nivel, durante el sexenio de Calderón; se publicó el acuerdo 442, con fecha de 26 de septiembre de 2008 en el que “se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad” (DOF, 2008, p. 2), asimismo, se planteó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que fue proyectada sobre cuatro ejes:

1. Implementación de un marco curricular común (MCC) basado en competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas; y profesionales, igualmente básicas y extendidas.
2. Definición y regulación de las distintas modalidades de la EMS con la intención de asegurar el logro mínimo de los egresados.
3. Mecanismos de gestión de la reforma que posibilitara procesos afines en los ámbitos: formación y actualización de la planta docente, contemplando a su vez, el perfil docente por competencias; implementación de un proceso de evaluación integral; entre otros aspectos.
4. Modelo de certificación nacional complementaria. (DOF, 2008, pp. 2-4)

La RIEMS, dio cuenta de la necesidad de atender la Educación Media Superior, ante la creciente demanda en la matrícula de alumnos, así como las particularidades propias del sistema que se destaca

por la diversidad de instituciones y modalidades en las que se oferta; asimismo, revela la correlación de los proyectos de políticas educativas con las demandas del mercado laboral.

- En 2012 se hace obligatoria la Educación Media Superior

Con esta decisión distintas instituciones incluyendo el Colegio de Bachilleres pasaron a formar parte de SNB (Sistema Nacional de Bachillerato), en “2019, se decretó que la educación inicial y superior también serían obligatorias, pero de forma progresiva” (MEJOREDU, 2020, p. 297)

- Reforma Educativa de 2013

De acuerdo con lo que expone Gómez Collado, las reformas a la Ley General de Educación en 2013 —promovidas y promulgadas durante el sexenio de Peña Nieto—, implementaron la evaluación de calidad de los profesores por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la aplicación de la Ley del Servicio Profesional Docente —ingreso, promoción y profesionalización—; sus bases fueron establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gómez, 2017, p. 144). Al respecto, se retomó el término *educación con calidad* y se insistió “en que la educación es un derecho humano al que todo mexicano debe tener acceso” (Gómez, 2017, p. 147). Se apuntó a su vez, en la necesidad de “mejorar la capacidad para trabajar en grupos, resolver problemas, usar con la eficacia las tecnologías de la información y comunicación y desarrollar una mejor convivencia y aprendizaje para toda la vida (DOF, 2013c)” (Gómez, 2017, p. 147).

La reforma educativa de 2013 puso de manifiesto el concepto de “gobernanza en el que agentes no gubernamentales intervienen en asuntos de política” (ASPEM⁸, semestre 2020-2), de ese modo atendió, por una parte, las observaciones que tiene la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

⁸Apuntes del curso de Análisis Sociopolítico de la Educación en México en UPN, 2020.

Económicos (OCDE), basados en los resultados de la prueba PISA⁹. Por otro lado, visibilizó la presencia de asociaciones que representaban al sector empresarial y promovieron una campaña de desprestigio hacia los profesores, dejando de lado espacio para voces como los padres de familia y los propios docentes. Ante esta reforma, se manifestaron distintas críticas sobre todo por parte de los profesores, en especial hacia las evaluaciones para ingreso y permanencia en el sistema educativo de los docentes, debido a la aplicación de evaluaciones estandarizadas que estaban lejos de atender contextos específicos, lo que visibilizó desigualdades de carácter social y económico principalmente.

- En 2017, se presentó el *Modelo Educativo para la educación obligatoria* y el documento la *Ruta para la implementación del modelo educativo*.

En este año se realizó la última modificación de planes y “Programas de Estudio de Referencia con base en el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior, en los cuales se impulsan los aprendizajes clave que los estudiantes deben lograr al cursar la formación básica en este nivel educativo” (2018, COLBACH, p. 5), en este caso, en el Colegio de Bachilleres. Cabe mencionar que éstos son los mismos programas que siguen vigentes y que se implementaron durante el periodo de emergencia sanitaria.

Hasta ahora, hice un recuento de cómo se implementaron distintas reformas educativas y las implicaciones que han tenido específicamente en el nivel medio superior que atañe a este trabajo, particularmente para contextualizar al Colegio de Bachilleres como parte este sistema que se mueve y se modifica en relación con las decisiones de política educativa que se establecen. Es innegable que toda

⁹ *Programme for International Student Assessment* “Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes es una prueba estandarizada que promueve la OCDE con el objetivo de evaluar la formación de los alumnos hacia el final de la enseñanza básica.” (MEJOREDU, 2020, p. 295)

disposición tiene impacto en lo que sucede o pretende que suceda dentro del aula. Sin embargo, hay otros factores que intervienen en el aprovechamiento y en la aplicación de estas mismas.

2.2. Contexto socioeconómico y las implicaciones en la educación

A pesar de lo mencionado en el comunicado no. 96 de la SEP en 2018, en el que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) reconoció el esfuerzo realizado por el mejoramiento representativo en la cobertura en la educación, así como la “implementación de políticas sistémicas que han demostrado favorecer la equidad como la ampliación de la educación obligatoria para incluir a la Educación Media Superior —en 2012—” (SEP, 2018, p. 2); existen diversos factores socioeconómicos que intervienen directamente en la asistencia de los adolescentes a la escuela, y que ponen de manifiesto la complejidad de los contextos que se presentan.

Según datos del documento *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*, existe un incremento gradual de la inasistencia conforme aumenta la edad a partir de los doce años: “2 de cada 10 jóvenes con 15 años no asistían a la escuela” (MEJOREDU, 2020, p. 104). Incluso, “la tasa de asistencia y sus incrementos entre 2012 y 2018 a escala nacional muestran importantes diferencias entre la población, y es desfavorable para quienes viven en condiciones de vulnerabilidad” (MEJOREDU, 2020, p. 108).

Cuando convergen carencias sociales: rezago educativo; falta de acceso a servicios de salud, espacios y servicios básicos de vivienda; alimentación adecuada; entre otras; con un ingreso bajo se agrava la inasistencia escolar. “La condición de pobreza es la variable que resume la vulnerabilidad generada por la combinación de factores precarios, tanto en la dimensión económica como en la social” (MEJOREDU, 2020, p. 108). El informe muestra que hay una evidente relación entre una mayor

inasistencia escolar con situaciones como hablar una lengua indígena, tener alguna discapacidad o que el jefe de familia tenga bajo o nulo grado escolar.

Entre 2012 y 2018 —fechas coincidentes con el sexenio gobernado por Peña Nieto—, se observó que aún era baja la asistencia al nivel medio superior entre adolescentes de 15 a 17 años, comparado con los alumnos de 12 a 14 años que, en su mayoría, con la primaria concluida, ingresaron al nivel secundaria. (MEJOREDU, 2020, p. 112)

Estos indicadores sugieren que el aspecto social y económico ya de por sí era un factor que complejizaba el ingreso y la permanencia de los adolescentes al nivel medio superior; en 2020 se suma la condición mundial de pandemia por Covid-19 en la que se puso en marcha la *enseñanza remota de emergencia* (Hodges, et al., 2020). Término que, ante la suspensión de clases presenciales, diferencia de la educación en línea, apunta al sostenimiento de la educación mediante otros medios que imponen condiciones en las que alumnos y profesores no comparten el mismo espacio, pero que procuró el mantenimiento de la instrucción durante la contingencia sanitaria.

2.3. Alcances de la pandemia en el Colegio de Bachilleres 6, tránsito de lo presencial a lo remoto

De acuerdo con información de la página de internet de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el brote de padecimiento por coronavirus —COVID 19— fue advertido inicialmente el 31 de diciembre de 2019 en Wuhan, China. El 11 de marzo de 2020, la OMS lo calificó como pandemia por la suma de contagios y el número de países involucrados, por lo que el Comité de Emergencias de la Organización Mundial de la Salud, emitió recomendaciones para su control (DOF, 2020).

El 27 de febrero 2020 se llevó a cabo la conferencia de prensa encabezada por el subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud Hugo López-Gatell, en la que compartió mesa con directivos de la

seguridad social nacional para hablar exclusivamente sobre el coronavirus; en dicha reunión, enfatizó la importancia de hablar del tema para “actuar como estado nacional de forma muy organizada” (2020, López-Gatell). Apuntó a que el país ya seguía las recomendaciones que emitió la OMS, que se estaba atendiendo al modelo de “mitigación”, buscando entre otras cosas: restringir la transmisión de contagios, salvaguardar a sectores vulnerables de la población, garantizar atención eficaz y expedita a personas infectadas, cortar posibles cadenas de transmisión y reducir daños.

Algunas horas después, durante la madrugada del 28 de febrero de 2020, fue confirmado el primer caso por Covid-19, en la ciudad de México. Se trató de un hombre de 35 años que había estado en Bérgamo, Italia; de acuerdo con la información que se proporcionó, solo presentó síntomas de gripa (Garrod, 2020, párr. 3). A partir del 29 de febrero de 2020 y hasta el 11 de junio de 2021, se llevaron a cabo conferencias vespertinas desde Palacio Nacional, encabezadas principalmente por el subsecretario López-Gatell para dar información del desarrollo de la pandemia en nuestro país. Su registro se encuentra en la página oficial del gobierno <https://coronavirus.gob.mx/2020/>.

Ante este panorama, con una situación latente que impactaría a distintas esferas del país, en el ámbito del sector educativo, el 14 de marzo de 2020 se llevó a cabo la XVII Reunión Nacional Plenaria Extraordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), frente a la epidemia por SARS-CoV-2 y la enfermedad asociada Covid-19, encabezada por el aún secretario de Educación Pública Esteban Moctezuma Barragán, con la participación del Subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud Hugo López-Gatell y otras autoridades educativas locales. De dicha reunión derivaron algunos acuerdos que se verían reflejados en el Diario Oficial de la Federación el 16 de marzo de 2020. Entre los más relevantes, fueron la decisión de “adelantar” el receso escolar previsto del 6 al 17 de abril de 2020, para iniciarlo el 23 de marzo hasta el 17 de abril de 2020, considerado como aislamiento preventivo para

disminuir el impacto de dispersión de la Covid-19, en el país (DOF, 2020, párr. 13). Asimismo, se manifestó la corresponsabilidad de padres, madres de familia o tutores en el proceso educativo de sus hijas e hijos menores de dieciocho años para apoyar su aprendizaje (DOF, 2020, párr. 9). Finalmente, la SEP se comprometió a informar sobre la instrumentación de los mecanismos necesarios para llevar la recuperación de los contenidos escolares; si bien en los acuerdos del diario no se nombró como tal a la educación remota de emergencia; en la plenaria mencionada anteriormente que dio pie a los acuerdos oficiales que hicieron alusión a la posibilidad de llevar a cabo la educación a través de medios electrónicos —canales digitales y de televisión— para recuperar contenidos de aprendizaje.

En el plantel 6 “Vicente Guerrero” del Colegio de Bachilleres, el semestre 2020A había comenzado con ciertos tropiezos, por una parte el 17 de febrero de 2020, alumnos del turno matutino se manifestaron de forma violenta dentro de las instalaciones, prácticamente destruyeron la cafetería argumentando no estar de acuerdo en los altos costos de los alimentos; asimismo, rompieron vidrios de diversos salones y del edificio de la dirección, pedían la destitución de la directora pues, mencionaban, que protegía a profesores hostigadores de alumnas. La dirección del plantel se pronunció y el día 20 de febrero volvimos a actividades académicas.

Poco después, a menos de un mes de este incidente, tras seis semanas de haber arrancado el curso, el 16 de marzo de 2020, el jefe de materia¹⁰ de Filosofía —mi jefe en ese momento— solicitó una reunión urgente con los docentes pertenecientes a la academia, en la que se comunicó la suspensión de

¹⁰ En el organigrama de los planteles, existen nueve academias coordinadas por los jefes de materia de: Ciencias Sociales e Historia, Lenguaje y Comunicación, Física y Geografía, Química y Biología, Matemáticas, Filosofía, TIC, Formación laboral e Inglés. La materia Apreciación artística en mi plantel, está ubicada en la Academia de Filosofía, por mucho tiempo estuvo coordinada por Paraescolares —que está a cargo de los talleres culturales y deportivos—, luego estuvimos en Modalidades y en el último movimiento nos dejaron en Filosofía. Realmente no existe una academia que vea específicamente lo que impartimos, por tanto, considero que hay poco conocimiento por parte de nuestros jefes de lo que hacemos.

las clases de manera presencial en apego a las indicaciones de la SEP debido a la contingencia por la Covid-19. Ante esta situación nos pidió hacerle llegar por correo electrónico las estrategias que llevaríamos a cabo en el trabajo a distancia.

En mi caso, desde el inicio del semestre ya había solicitado a mis estudiantes que se integraran a Google Classroom¹¹, era la primera vez que lo usaba y quería explorar las posibilidades de utilizar una plataforma digital como medio para compartirles material; si bien teníamos antecedentes con el terremoto de 2017 de haber perdido contacto con muchos alumnos, nunca imaginé que este tipo de aplicaciones se convertirían en uno de los medios por los que gestionaría mis clases. Aún recuerdo haberle dicho a una alumna que nos volveríamos a encontrar, eso no sucedió. Lo cierto fue no pensé que el aislamiento se extendiera tanto.

Un medio que fue fundamental para continuar la comunicación entre jefes de materia y docentes fueron los mensajes por WhatsApp¹². De hecho, es por el chat que tenía con los compañeros de apreciación artística y nuestro jefe de materia que logré recuperar información que nos fue proporcionando.

De las conversaciones por esta aplicación ratifico que la captura del primer corte de evaluación se realizó del 17 al 22 de marzo de 2020; se nos informó de la relevancia de mantener activo el correo institucional (alumnos y profesores), pues sería el medio oficial para comunicarnos; asimismo, nos proporcionaron los distintos canales de comunicación del Colegio y del plantel (*Facebook, twitter, página oficial del gobierno*); se sugirió utilizar las plataformas *teams* y *zendi*¹³, aplicaciones gratuitas

¹¹ Aula virtual gratuita desarrollada por Google, incluida en la *G Suite for Education*.

¹² Se trata de una aplicación que permite el intercambio de mensajes de manera instantánea a través de teléfonos celulares o por computadora.

¹³ Zendi fue una aplicación escolar que en 2018 el Colegio propuso incorporar como medio de comunicación entre docentes y alumnos, sin embargo, no fue muy utilizada.

para la comunidad y se comentó la posibilidad de realización de reuniones por academia para definir estrategias para ese periodo; sin embargo, estas últimas no se llevaron a cabo.

Desde el día 20 de marzo de 2020, a través de los jefes de materia, nos fue compartido por el correo institucional —a la comunidad docente— material informativo respecto a la plataforma *teams*; se nos solicitó llenar un formato para definir la estrategia por grupo y se nos proporcionó un repositorio de material digital dirigido a los docentes —realizado por el plantel—, con la descripción de distintas aplicaciones que nos recomendaban para continuar el trabajo en línea. Con todo, fue un proceso lento —pero considero que fue el inicio de esta migración hacia la enseñanza remota de emergencia—. Muchos profesores, al inicio de este desplazamiento hacia lo virtual, no utilizábamos de manera regular el correo electrónico institucional, los alumnos mucho menos, así que, desde mi perspectiva, trabajamos con lo que teníamos a mano. No imaginamos que esta situación se prolongaría por meses.

El 28 de marzo de 2020, la SEP emitió el boletín No. 82 para la capacitación masiva de profesores en competencias digitales, a través de página de internet y por televisión educativa a partir del 30 de marzo. En esta última fecha, el Diario Oficial de la Federación publica el "Acuerdo por el que se declara emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (Covid-19)" (DOF, 2020 párr. 7). La estrategia para trabajar durante este periodo en mi plantel fue enviar por escrito de qué manera estábamos trabajando con los estudiantes y evidencias de su trabajo, para ser enviadas semanalmente al jefe de materia. También, se nos preguntaba a los docentes continuamente si sabíamos de algún caso sospechoso o confirmado de Covid para monitorear la salud de la comunidad de la escuela.

A principios de abril se informó de la ampliación del periodo de cuarentena hasta el 30 de abril de 2020. En cuestión de capacitación se abrió la oferta para tomar diplomado de *teams*, sin embargo,

uno de los requisitos era que profesores y alumnos tuvieran activo su correo institucional. Como ya mencioné, la mayoría no estábamos muy habituados a él; así que continuamos trabajando con las herramientas con las que conocíamos y que logramos implementar. Durante este periodo, también se nos solicitó constantemente enviar formatos para mostrar con cuántos alumnos estábamos trabajando. En el caso de los grupos con los que trabajé de abril a julio de 2020, hubo muchos estudiantes que no lograron integrarse a la plataforma, otros más se dieron de alta, pero no subieron trabajos; durante este periodo no programé video llamadas, el seguimiento lo di con trabajos, me apoyaba de grabaciones de audio que les compartía por *classroom* para explicar algunos temas (grabaciones de voz y videos). Ese semestre, habíamos comenzado a trabajar con un libro de actividades antes de la contingencia, el inconveniente fue que no todos lo tenían. Aun así, les digitalizaba páginas y se las subía. Esto resultó conveniente porque ya había material con el que podíamos trabajar.

A partir de finales de abril, se nos convocó a una reunión virtual. A partir de este momento, *teams* fue la plataforma que se usó de manera institucional para reuniones de academia y con directivos del plantel. Para los estudiantes, se pusieron a disposición algunos recursos digitales que se publicaron en el micrositio de *Seguimiento académico durante el aislamiento por contingencia*. Uno de ellos fue “Materiales de apoyo para la creatividad y el tiempo libre”, en el mismo figuraban temáticas referidas a las artes y a los deportes. Por su parte, también se brindaron contenidos para nivel medio superior en la iniciativa Jóvenes en TV —implementada por el gobierno—. Sin embargo, no hubo nada relacionado a apreciación artística. De acuerdo con información de la página de internet infobae, con fecha de 20 de agosto de 2020, los materiales audiovisuales generados para la plataforma digital y la televisión para atención de los estudiantes de nivel bachillerato, contemplaron las materias de: Pensamiento

Matemático; Conciencia Histórica; Responsabilidad Social Cívica y Ética; Educación y Saberes Digitales, y Comunicación.

Hacia principios de mayo, las estrategias de trabajo que llevábamos en el plantel con los estudiantes en relación con los aprendizajes esperados y los contenidos específicos de la asignatura, nos requirieron concentrarlo en un documento con formato de excel que en mi plantel se nombró como *Sábana de actividades*. Este documento también lo trabajamos para los siguientes semestres que nos mantuvimos en línea (2020B, 2021A y 2021B), de modo que permitió evidenciar el avance, formas de evaluación y sirvió como guía de los temas que se desarrollaron por sesión para aquellos alumnos que no lograban conectarse a las sesiones en línea, regularmente. Este recurso fue publicado en un sitio de internet de uso interno para consulta de los estudiantes. La propuesta de actividades en mi plantel fue realizada por cada profesor.

El 13 de mayo de 2020, el gobierno presentó *El plan para el regreso de actividades ante la emergencia sanitaria de COVID-19*; mismo que proponía tres etapas para reactivar las actividades sociales, económicas y educativas: “inicia el 18 de mayo, otra de preparación que irá del 18 al 31 de mayo, y la tercera que arranca 1 de junio, cuando termina la Jornada Nacional de Sana Distancia” (2020, *Presentan "La nueva normalidad", la estrategia de reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas*. gob.mx <https://www.gob.mx/profedet/articulos/presentan-la-nueva-normalidad-la-estrategia-de-reapertura-de-las-actividades-sociales-educativas-y-economicas>). La tercera etapa, en la que consideraban las actividades educativas, estaba relacionado con un sistema de semáforos: “Este semáforo tendrá 4 colores: rojo, naranja, amarillo y verde, y 5 categorías: medidas de salud pública y trabajo; actividades laborales; actividades del espacio público; actividades de personas vulnerables y

actividades laborales" (2020, *Presentan "La nueva normalidad", la estrategia de reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas*. gob.mx).

Ante la incertidumbre del regreso a las escuelas, el secretario de Educación Pública Esteban Moctezuma comentó que no había fechas para reanudar clases. Planteó que sería necesario tener tres semanas de evaluación presencial y sería necesario que el semáforo epidemiológico estuviera en verde para volver a las aulas. Hasta ese momento no había ninguna fecha definida puesto que, se seguiría priorizando la salud. Por su parte, Claudia Sheinbaum —jefa de gobierno de la Ciudad de México— declaró que al menos hasta el 15 de junio se estimaba que el semáforo seguiría en rojo, y que, posteriormente dependería de la conducta de hospitalización.

El 29 de mayo se presentó el ajuste de calendario para niveles de primaria y secundaria; no hubo ningún pronunciamiento para nivel medio superior. En cuanto a indicaciones del Colegio, se presentó la propuesta de colocar "C" —indicaba sin evaluación por falta de conectividad— en la evaluación final de aquellos alumnos que consideramos se encontraron en esa condición; también, se comentó que sería posible que nosotros tuviéramos que atender a dichos estudiantes. Esta situación, nos colocó frente a la disyuntiva de saber si realmente los alumnos no lograron conectarse o simplemente decidieron no hacerlo. Al final, lo que nos permitió capturar la plataforma fue "C" y la escala de evaluación aprobatoria.

En junio recibimos un correo, por parte de MEJOREDU, en el que se nos extendió la invitación a participar en la *Encuesta sobre experiencias educativas durante el periodo de confinamiento*. Dicho informe se publicó en 2020 y mostró algunas situaciones que logramos notar en este primer periodo de aislamiento: reconoció la respuesta de las comunidades escolares para mantener las labores educativas ante el confinamiento; en lo que respecta a los estudiantes, reveló el reto que supuso adaptarse a la

educación remota, sobre todo por la incorporación de recursos tecnológicos —que evidenció la necesidad de desarrollar nuevas habilidades—. De la misma manera, mostró que los alumnos fueron impactados en el aspecto emocional por diversos factores, entre los cuales resalta la socialización —los cambios que supuso estar en línea y no en la escuela—. El informe también reveló que, hubo menor participación por parte de las madres y padres de familia en el desarrollo de las actividades de sus hijos e hijas en comparación con estudiantes de otros niveles educativos, bajo el supuesto de que los estudiantes de educación media poseen mayor autonomía.

Otros datos que confirmó este estudio, fue que no todos los estudiantes contaron con los recursos esenciales para apoyar su educación en esta modalidad. Muchos carecieron de:

- Libros de consulta: 48.9%.
- Una computadora para realizar sus tareas: 48%.
- Un lugar tranquilo para estudiar: 47.5%.
- Espacios suficientes para que todos los habitantes de su hogar llevaran a cabo sus actividades: 42.4%.
- Un escritorio o mesa para estudiar: 23.9%.
- Un teléfono celular sólo para ellos: 12.6%. (MEJOREDU, 2020, p. 7)

En este sentido, la pandemia dio muestra fehaciente de las grandes desigualdades sociales y económicas que como sociedad vivimos, mismas que en nuestros estudiantes, fueron circunstancias que incidieron con el sostenimiento de su formación académica, de frente a esta situación. Al ver estos datos, pienso que la escuela y sus aulas son territorios donde hay posibilidad de que existan *heterotopías*, es decir, sitios que, según Foucault, son aquellos espacios reales, imperfectos, incompletos, que, sin embargo, poseen “el poder de yuxtaponer en un único lugar real distintos espacios, varias ubicaciones

que se excluyen entre sí.” (Foucault, 2008 [1984], p. 4). La escuela suele ser el lugar en donde, por el tiempo que dura la clase, no importa si los estudiantes tienen o no en casa una mesa para trabajar, un celular solo para ellos o libros de consulta; el espacio y tiempo escolar brinda la posibilidad de transformación de los individuos.

Durante la pandemia, la posibilidad de construir este espacio fue complejo, todavía más, percibí la necesidad de abrir un espacio que permitiera a los estudiantes expresar cómo se sentían. La propuesta del proyecto final para los estudiantes del ciclo 2020A —que fueron los alumnos con los que comencé de manera presencial y terminamos de manera virtual—, buscó que tomaran un momento para cuestionarse: ¿Cómo se habían sentido durante esta pandemia? ¿Qué habían aprendido? ¿De qué forma cambió la manera en la que veían su mundo? ¿Cómo esta situación les brindaba la posibilidad de ser mejores personas? Estas reflexiones se materializaron en obras en la que utilizaron manifestaciones y conceptos que revisamos durante el semestre, mismas que publicaron en un muro digital (*padlet*). Esto permitió que otros de sus compañeros pudieran verlo para comentar sus proyectos y sentires; tal vez este espacio se acercó a ser el lugar de encuentro de distintas realidades al que refiere Foucault.

Al repasar lo que sucedió en ese momento, pienso que como docente nos atraviesa la “realidad” que tenemos, es decir, no podemos desligarnos de lo que vivimos, nos preocupa y nos ocupa. En ese sentido, también me parece que hay una toma de postura respecto a la forma en la que afrontamos las situaciones. El trabajo que planteé, más allá de fungir como un mecanismo de evaluación, surgió desde mi interés de que los alumnos pudieran “parar” un momento en medio de lo que cada uno estaba viviendo y, de verdad, pensar o tratar de encontrar una motivación para seguir, ocupar el ejercicio como un medio por el cual pudieran expresar cómo se sentían. Desde donde yo lo veo, esta situación de pandemia, a pesar de ser devastadora, porque ha trastocado todos los niveles de

nuestra vida, también nos ha dado la oportunidad de percibir y disfrutar de lo cotidiano, con todo y su complejidad. En ese momento, reflexioné que ese escenario se nos presentaba como una oportunidad para cambiar, por ello sentía que sería significativo que los alumnos pudieran encontrar algo que les pareciera relevante de lo que habían aprendido con esta situación. Si no lo consideraban así, al menos se quedaran con la inquietud para cavilarlo y llegar a sus propias conclusiones.

Hasta este momento relaté, de manera muy general, lo que sucedió en el contexto particular del Colegio de Bachilleres Plantel 6 “Vicente Guerrero” desde el inicio del confinamiento y hasta antes de comenzar los semestres 2020B y 2021A.

Desde mi punto de vista, durante este periodo fue sustancial la participación de directivos y jefes de materia para lograr que la comunicación llegara de manera oportuna a los docentes. Ante este escenario provisto de gran incertidumbre, migramos a la educación remota tratando de resolver y de mantener a flote el semestre que habíamos iniciado con los recursos que conocíamos; algunos docentes nos dimos la oportunidad de capacitarnos para contar con herramientas para el trabajo en esta nueva modalidad; a la par, se incrementaron los requerimientos para solucionar asuntos administrativos.

Al respecto, menciono algunas situaciones: desde mi perspectiva, la carga de trabajo aumentó en la evaluación y la retroalimentación de cada estudiante por medio de plataformas digitales; los mensajes personales que mantuve como canal abierto por el chat de *teams*: fueron de gran utilidad para preguntar asuntos específicos, sin embargo, se tenía que dar seguimiento y esto implicaba, no solo responder durante las sesiones, sino, en otros momentos del día, por lo que la clase no terminaba cuando nos desconectábamos de las sesiones virtuales. Por otro lado, era necesario considerar a los alumnos que no lograban conectarse durante la sesión virtual, por lo que, aunque se quedaban

grabadas las sesiones, para su consulta en otros momentos, fue necesario detallar las consignas de cada trabajo o tarea para que lograran subirlas a las plataformas de *teams* o *classroom*.

Se acrecentaron solicitudes como el llenado de formatos por corte de evaluación para mantener informados a los alumnos y padres de familia del trabajo que se estaba llevando a cabo. Me refiero específicamente a la *Sábana de Actividades* de la que hablaré más adelante. En ocasiones también, tuvimos que considerar algunos trabajos en apoyo para recuperar a algunos estudiantes.

2.3.1. Particularidades de los semestres 2020B y 2021A

Lo siguiente enmarca algunos aspectos que sucedieron previo y durante una parte del periodo que estoy indagando. En este apartado me refiero a los docentes de Apreciación artística del Plantel 6 cuando relato la comunicación que nos fue brindada a través de nuestro jefe de materia en ese momento, dicha información fue compartida por el correo institucional y por la aplicación de mensajes instantáneos *WhatsApp*.

El 18 de junio nos fue compartida la oferta de cursos de capacitación docente 2020B. Durante el mes de agosto, considerado de receso escolar, suele ser el momento en el que los docentes aprovechamos para participar en capacitaciones que ofrece el Colegio. Por esta ocasión, fue necesario acompañar de manera virtual a los estudiantes que no tuvieron evaluaciones aprobatorias y a los que les fue asignado "C" en su evaluación. Después se nos indicó que el área central solicitó un curso de nivelación alterno para los estudiantes, en el que se buscaría que hubiera mayor convocatoria, para el que se trabajó con guías proporcionadas por dirección general del 24 de agosto al 8 de septiembre de 2020 (C. Sánchez, comunicación personal, 19 de agosto de 2020). Es decir, se buscaron distintas formas de acreditar a los estudiantes con los que se perdió comunicación.

A la par, comenzamos a alistarnos para el inicio del siguiente ciclo, entre reuniones virtuales con el jefe de materia, diplomado promovido por la SEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior y Microsoft) para aprender a utilizar *teams* y cursos en general. Considero que tuvimos más herramientas prácticas que implementamos en las sesiones virtuales de los siguientes semestres, 2021A y 2021B.

El 1 de septiembre nos compartieron la propuesta de dosificación para el siguiente semestre — con énfasis en los contenidos esenciales del programa— y un documento con recursos digitales, con la solicitud expresa de volver a generar la sábana de actividades.

El 18 de septiembre se publicaron los resultados de COMIPEMS y el 28 de septiembre iniciamos el semestre 2020B de manera virtual. Si bien, ya creíamos tener una ventaja respecto al semestre anterior debido a las capacitaciones con la plataforma *teams*, no contábamos con las distintas situaciones a las que nos enfrentamos al inicio: primero, los alumnos de nuevo ingreso aún tenían problemas para activar su correo institucional, la mayoría desconocían la plataforma; luego, aunque ya teníamos cargados los grupos a *teams* los primeros días del curso, Microsoft presentó fallas para ingresar —consecuencia de las actualizaciones en la plataforma—; fue muy común también, que durante las sesiones algunos alumnos sacaban a otros compañeros de la video llamada o se colaban personas ajenas al grupo para interrumpir las clases. En ese sentido, la plataforma no contaba con candados de operación suficientes que lograran regular los usos que los estudiantes curiosos ponían en práctica y que garantizara la seguridad del grupo. Así inició el nuevo curso, entre incertidumbre, fallas técnicas, y aún en el camino de aprender el uso de las nuevas tecnologías; volvimos al trabajo remoto.

El 30 de septiembre, salió un nuevo acuerdo en el DOF en el que se mencionaba la extensión de la cuarentena del 1 de octubre al 4 de enero de 2021, lo que significó llevar todo el semestre de manera remota. Con esta determinación, las autoridades del Colegio pidieron hacer solo dos capturas de

evaluación: inicial y la final. El 9 de diciembre, el secretario de educación Esteban Moctezuma, volvió a pronunciarse para aclarar que el regreso a las aulas sucedería solo en la condición de que el semáforo epidemiológico estuviera en verde.

La última captura de evaluación se realizó en enero de 2021. Durante diciembre y enero, el Colegio continuó promoviendo cursos para manejo de la plataforma *teams* para docentes; se ofrecieron también algunos talleres por parte de la CNDH en relación con las emociones; se brindaron cursos para manejo de correo, agenda *siiaa*¹⁴ y plataformas de *teams* y *classroom* dirigidos a padres de familia y alumnos (C. Sánchez, comunicación personal, 3 de febrero 2021); del mismo modo, se ofertaron los cursos de capacitación docente que suele haber entre semestres.

Para la planeación del curso 2021A, nos volvieron a solicitar el llenado de la sábana de actividades, dado que “había funcionado como vínculo de comunicación entre la comunidad” (C. Sánchez, comunicación personal, 3 de febrero 2021), en ella se consideraron cinco semanas por corte de evaluación —se consideraron tres cortes de evaluación en el semestre—. También se nos comunicó que la SEMS iniciaría grabaciones para el programa Jóvenes en TV, por lo que se nos invitó a recomendar a alumnos que observáramos tuvieran facilidad de palabra para poder ser parte de las grabaciones.

El 16 de febrero de 2021, nos dieron aviso que ya se habían publicado en el portal del Colegio los programas de *Promoción horizontal: cambio de categoría y horas adicionales*, asunto que, por lo estipulado en la convocatoria, fue foco de inconformidad por parte de los profesores. Si bien esta situación merecería un análisis más extenso, por ahora doy cuenta que fue otro elemento que conforma contexto institucional de los profesores que nos manteníamos trabajando de manera remota.

¹⁴ Plataforma que utiliza el Colegio de Bachilleres para captura de calificaciones, misma que utilizan los alumnos y padres de familia para su consulta.

El Colegio inició el semestre 2021A, el 22 de febrero de 2021, con menos fallas técnicas y con la mira puesta en la cantidad de alumnos que se conectaron a las primeras sesiones. El 26 marzo se celebró con una ceremonia virtual el 44 aniversario del Plantel, en ella se presentaron a profesores que tuvieron una larga trayectoria laboral, así como a exalumnos que relataron su experiencia durante su estancia y lo que el Colegio les había aportado para su vida profesional.

Después del receso de semana santa, el 23 de abril, el Colegio emitió un comunicado en el que dio aviso de que se habían enviado las listas de los trabajadores y nos encontrábamos en espera para la aplicación de la vacuna contra el Sars-Cov-2. En un comunicado posterior, se mencionó que la vacuna sería CanSino con esquema de una sola dosis. En mayo fuimos vacunados varios profesores.

En julio se nos informó que, de acuerdo con la *Guía de retorno a actividades en la SEMS*, se preveía el retorno a aulas de manera “paulatina y escalonada avanzando en la presencialidad” (C. Sánchez, comunicación personal, 5 de julio de 2021); este proceso adoptaría estrategias de trabajo mixto. El 2 de julio de 2021, se concluyó el semestre 2021A.

El trabajo remoto se extendió hasta el ciclo 2021B. Para el ciclo 2022A, que inició en febrero, se solicitó el retorno a las aulas: todos los profesores debían estar frente a grupo cumpliendo sus horas, atendiendo a la mitad de grupo una semana y alternando con la otra mitad la semana subsecuente. Los grupos se dividieron en dos secciones: estudiantes que su primer apellido iniciaba con la letra A a la L, la segunda sección cuyos apellidos iniciaba con la letra M a la Z.

El grupo que indagué corresponde al segundo semestre del ciclo 2021A del turno vespertino, con el que mantuve sesiones virtuales en el horario de clase correspondiente a los jueves de 17 a 19 horas del 22 de febrero al 2 de julio del 2021. El grupo estuvo conformado por treinta y nueve estudiantes.

Para ahondar en el contexto del grupo, durante el transcurso de la investigación solicité algunos datos, para acercarme a comprender mejor el contexto de dicho grupo. Para ello, la primera solicitud que hice al respecto fue directamente a mi jefe de materia, pero me comentó que no podría proporcionarme debido a asuntos de confidencialidad. En un segundo momento, pedí información a la secretaria de Servicios Institucionales del Colegio de Bachilleres, quien amablemente me proporcionó información muy general que no comprometió la privacidad de los estudiantes y que resultó de gran valía para la comprensión de situaciones y contexto de los alumnos. Lo que me fue facilitado fueron los resultados de la encuesta de alumnos que ingresaron a segundo semestre, aplicada a inicios del periodo 2021A, únicamente del grupo 271, turno vespertino del plantel 6.

2.4. Enseñanza remota de emergencia orillada por la pandemia

La enseñanza remota de emergencia (ERT – *Emergency Remote Teaching*) es un concepto que refiere al tipo de enseñanza que no se puede continuar de manera presencial, es forzada por un contexto de crisis y se obliga a migrar a entornos digitales. Como característica, “se improvisa y lleva gran parte de la experiencia de aprendizaje del aula física al ciberespacio” (Pardo Kuklinski & Cobo, 2020, p. 10).

Hodges et al. (2020) hacen énfasis en el término de *enseñanza* debido a que consideran que, bajo estas circunstancias, los primeros en cambiar sus estrategias son los docentes. Resaltan la diferencia entre este tipo de enseñanza y la contrastan con prácticas de enseñanza-aprendizaje en línea que tienen una metodología y planificación muy definida, en la que el alumno se implica de manera más autónoma en su aprendizaje y el profesor realiza un acompañamiento basado en el diseño del curso. Además de que “se centran en el diseño de aprendizajes de entornos que sean flexibles, inclusivos y centrados en el

estudiante para garantizar que todos los alumnos puedan aprender y acceder a los materiales, actividades y tareas del curso” (Hodges et al, 2020).

Tras el confinamiento, consecuencia de la situación de pandemia del sars-cov-2, asociada a la enfermedad de covid-19, las instituciones educativas se vieron forzadas a trasladar y ajustar los contenidos a un entorno remoto. En esta situación, en el Colegio de Bachilleres, se implementaron distintas estrategias para capacitar a los docentes en el uso de herramientas digitales que permitieran iniciar y sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje —de las que ya se habló anteriormente—; asimismo, se habilitaron plataformas (*Teams* y *Google Classroom*). Empero, aunque la capacitación permitió que como profesores nos acercáramos a estas herramientas, lo cierto es que el tipo de diseño y organización de contenidos, aún no se comparó con las dimensiones que se toman en cuenta para un programa de aprendizaje en línea. Debido a este contexto, es necesario hacer la diferencia entre el aprendizaje en línea y la particularidad de la enseñanza remota de emergencia. Por el contexto que describí anteriormente, concibo que mi investigación se enmarca dicha modalidad.

Hodges et al (2020) también refieren que al particularizar la ERT (enseñanza remota de emergencia) en un contexto de crisis, es muy posible que haya situaciones de otro orden que podrían impedir que los alumnos se conectaran —incluso en situaciones de guerra—, por tanto, bajo esta modalidad es importante contemplar actividades asíncronas, es decir, actividades que los estudiantes puedan desarrollar de manera autónoma, sin necesidad de estar en línea de manera simultánea con el docente.

En el contexto referido, se dio por hecho que todos los alumnos tenían internet y un equipo donde conectarse; en la realidad, el asunto resultó más complejo. Muchos profesores también asumimos que nuestros alumnos eran nativos digitales —personas que han nacido y crecido en escenarios donde

proliferan las tecnologías asociadas a la información masiva (Leymoníe, 2010, p. 13)—. Aunque por temporalidad pareciera que es así, la situación colocó a los estudiantes en un escenario al que les fue difícil acoplarse, sobre todo porque se requería de habilidades tecnológicas que no habían utilizado en “contextos formales”, y de las que usualmente disponían como mero entretenimiento; fue a su vez, un escenario que les demandó un rol más activo y de mayor autonomía que en muchos casos fue difícil mantener.

Díaz-Barriga afirma que:

Ciertamente, estamos ante una nueva generación de alumnos que, en general, está vinculada con la tecnología digital, lo cual ha modificado sus formas de aprender, sus intereses y sus habilidades. Sin embargo, esto no significa que puedan aprender con la tecnología; saben usarla para comunicarse, para las redes sociales, pero no necesariamente la emplean como un recurso de aprendizaje. (Díaz, 2020, p. 22)

Esto es solo una de las aristas que permearon el trabajo remoto, más adelante desarrollaré algunos otros elementos.

3. De la asignatura en la educación artística

La asignatura de Apreciación Artística atañe al ámbito de la Educación Artística, asimismo, existen elementos que respaldan su relevancia como parte del desarrollo de los estudiantes del nivel medio superior. En este apartado desarrollé algunos referentes que me permitieron ubicar la asignatura dentro del campo de estudio de la Educación Artística y a su vez, situarla en el currículum del Colegio de Bachilleres para tratar de dar sentido a las sesiones trabajadas de manera remota.

3.1. ¿Qué es la apreciación artística y cómo se ubica en el campo de la educación artística?

Juan Acha se refiere a la Apreciación Artística como “una estructura también artística, que consta de una subestructura material que es la de los componentes de la obra de arte [sus elementos] y de una subestructura significativa que comprende todas las actividades visuales, sensitivas y mentales del observador” (Acha, 2011, p. 85). Es decir, ante la acción de apreciar, el individuo observa y se involucra con las obras, traduce sus sensaciones para impactar en su sensibilidad (emoción) y en un nivel intelectual (crítico). Si bien, esta es una definición que nos acerca a la idea de apreciar en el ámbito artístico, desde mi perspectiva, la materia que imparto no solo pretende que se atienda a la dimensión estética, sino que transita entre los aspectos del aprendizaje artístico que Eisner apunta: crítica, cultural y de producción.

Acha (2001) afirma que la aproximación al campo de la educación estética refiere a la sensibilidad que se pone en juego en la vida diaria, el gusto que es determinado por la cultura estética que posee todo individuo, a su vez, producto del entorno contextual en el que se desenvuelve. De acuerdo con Venegas (2002), la educación estética permite que el ser humano desarrolle la capacidad de disfrutar,

apreciar y valorar tanto las obras artísticas como el entorno mismo. Esto, a partir de estimular las facultades: sensorial (sentidos), sensible (capacidad afectiva) e intelectual (reflexión).

Al respecto, Maxine Greene diferencia la educación estética de la artística, la primera, la define como: “una empresa intencional diseñada para fomentar compromisos apreciativos, reflexivos, culturales y de participación con las artes, habilitando a los aprendices a notar lo que está ahí para ser notado” (Greene, 2004, p. 16). Sobre la educación artística, menciona que se centra en explorar las distintas disciplinas artísticas, por tanto, “los jóvenes experimentan lo que significa darle cuerpo a sus sentimientos y percepciones en pintura, barro, movimiento, sonido. Permite muchas maneras de expresión, muchas formas de aprender una habilidad, muchos modos de dejar una huella en el mundo” (Greene, 2004, p. 16).

Por su parte, Eisner concibe la educación artística en tres dimensiones: “El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural” (Eisner, 1995/2015, p. 59). La primera, atiende directamente al sentido de **producción**, para ello, es necesario “desarrollar las capacidades visuales y creadoras de las que proceden las imágenes sensitivas, expresivas e imaginativas” (Eisner, 1995/2015, p. xv). Valdrá la pena mencionar que el desarrollo de capacidades no es limitativo del ámbito de lo visual —aunque el trabajo de Eisner gira en torno a ello—, las dimensiones que propone, las asumo extendidas al desarrollo de otras capacidades como las sonoras y kinestésicas. Estas últimas centradas en el cuerpo y el movimiento.

La relevancia de esta dimensión radica en la capacidad que desarrollan los individuos para “representar ideas, sentimientos e imágenes que no se pueden traducir en el lenguaje hablado y/o escrito. El «lenguaje» del arte visual crea su propio contenido expresivo.” (Eisner, 1995/2015, p. xv). Lo

mismo sucede con los otros lenguajes artísticos, posibilitan —a los alumnos— caminos distintos para expresar y comunicar aquello que no siempre es posible verbalizar.

El segundo ámbito, se relaciona con el sentido **crítico**, en el que se busca que el alumno pueda notar “cualidades visuales y expresivas de los objetos visibles, tanto del arte como del mundo en general” (Eisner, 1995/2015, p. xv). Esto entraña atender a cuestiones relacionadas directamente con la percepción. En lo relativo a este aspecto, Eisner afirma que la “capacidad de percibir relaciones se desarrolla a medida que aprenden [los estudiantes], y esta capacidad se ve afectada por el tipo de experiencia” (Eisner, 1995/2015, p. 65); tal aseveración muestra que, por una parte, esta capacidad perceptiva puede acrecentarse —proceso que la educación artística facilita—; por otra, lo experiencial influye de manera directa en tal proceso.

Al reflexionar sobre esta noción, me preguntó por qué es importante apostar por agudizar la percepción de los alumnos —incluso la propia—, no solo la visual. Me es inevitable recordar una experiencia en la que recibí visitas en casa, recuerdo que una tarde que caminábamos por las calles cercanas a mi casa, ellas se detenían a observar los árboles frutales que se abrían camino entre las jardineras de concreto, yo nunca había prestado atención en ello; sin embargo, ellas podían diferenciar los tipos de frutos que crecían solo con observar las formas de las hojas y los troncos. Tal experiencia me confirma lo aludido por Eisner “la diferenciación perceptiva, así como la diferenciación cognitiva en general, se desarrolla progresivamente, haciéndose más compleja y refinada a medida que una persona aumenta su experiencia en un área” (Eisner, 1995/2015, p. 61). Tal diferenciación —también apunta Eisner—, “afecta nuestra percepción y, determina lo que vemos” (p. 61), por ende, lo que escuchamos y percibimos con todos los sentidos. En el proceso de apreciar aquello que antes era intrascendente, el arte permite desarrollar la sensibilidad para ampliar la mirada —no limitada a la experiencia de lo que

registran los ojos, sino extendida a la percepción sensorial consciente y sensible de toda aquella información que reciben nuestros sensores—; posibilita nutrir nuestras experiencias, “*dar sentido al mundo*” (Eisner, 1995/2015, p. 256) y a la vida misma.

Greene (2004) propone que en este proceso de *dar sentido* existe una toma de conciencia:

[...] a través de un amplio despertar producido por la educación estética —me permito incluir a la educación a la artística— [...] nuestros alumnos serán, de algún modo, libres para encontrar sus propias voces, conforme encuentren sus ojos y oídos. Incluso, es posible que se encuentren a ellos mismo libres por un tiempo para poseer los mundos propios que habitan. (Greene, 2004, pp. 21-22)

En esta idea, me parece que cabe la posibilidad de reconocerse con una mirada distinta, una visión nueva, que tal vez permita a los estudiantes resignificar su estar en el mundo.

Por último, el aspecto **cultural**, promueve ubicar las producciones artísticas en su contexto histórico y cultural, de manera que los alumnos logren percibir la manera en la que los artistas son influenciados por su medio y de qué forma, el medio también puede ser afectado por el arte. Bajo esta perspectiva, Chalmers (1996) afirma la importancia de manifestar a los alumnos que “el arte está hecho por hombres y mujeres de todas las culturas” (Chalmers, 1996, p.125), de modo que es una necesidad humana de expresar y manifestar una forma de entender y conocer el mundo.

3.2. Distintas dimensiones de la experiencia

De acuerdo con lo desarrollado por Eisner, la noción de experiencia se encuentra íntimamente relacionada con las dimensiones que busca atender la educación artística. En este sentido, dicha idea es

medular en los presupuestos de Dewey; para él “el arte es una forma que vivifica la vida; ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo” (Eisner, 1995/2015, p. 5).

Para desarrollar la idea de experiencia, concibe al ser humano como un organismo en continua interacción con su ambiente, para él, “los sentidos son órganos a través de los cuales la criatura viviente participa directamente de los sucesos del mundo que lo rodea. En esta participación, la maravilla y esplendor variados de este mundo se hacen reales para él” (Dewey, 1980, p. 25).

Dewey sostiene que para que una experiencia sea significativa, debe involucrar las emociones y la transformación en el individuo, un tránsito hacia otro estadio; asimismo refiere que:

Una experiencia tiene modelo y estructura, porque no es solamente un hacer y un padecer que se altera, sino que consiste en éstos y sus relaciones. [...] El objetivo y el contenido de las relaciones miden el contenido significativo de la experiencia. (Dewey, 1980, p. 51)

Para Dewey, lo “«estético» se refiere [...] a que la experiencia, en cuanto es estimativa, perceptora y gozosa. Denota el punto de vista del consumidor” (Dewey, 1980, p. 54).

3.3. Apreciación Artística en el currículum del Colegio de Bachilleres

El plan de estudios del Colegio está ordenado en tres áreas de formación: básica, específica y de formación laboral. La materia de Apreciación artística, organizada en las asignaturas de Apreciación Artística I y II —correspondientes al primer y segundo semestre, respectivamente—, pertenecen al área de formación básica que busca impulsar las competencias genéricas y disciplinares básicas, para apuntalar al desarrollo general del bachiller. Se encuadra, además, en el campo disciplinar de Desarrollo Humano, así, busca “que el estudiante sea capaz de adquirir una formación integral y humanista que le

ayude a confirmar una identidad con la que pueda conocerse, cuidarse y promover el desarrollo de su salud física, mental y social” (COLBACH, Programa de asignatura A.A.I, 2018, p. 15). En este sentido, es una materia que todos los alumnos deben acreditar, porque se contempla como parte fundamental de su desarrollo.

De acuerdo con los programas, ambas asignaturas están organizadas en tres cortes de evaluación¹⁵ que cito a continuación:

Apreciación Artística I, propicia el acercamiento a las expresiones artísticas y a la cultura para valorar los elementos esenciales de las diferentes manifestaciones artísticas y la relación que existe con su entorno [...], está organizado en tres cortes de evaluación: **I Reconocer el arte en la cultura**. Se abordan las características y el significado que tienen el arte y la cultura a partir del contexto inmediato del estudiante y se presentan diversas clasificaciones de las disciplinas artísticas de acuerdo con las características particulares de cada una; **II Las funciones del arte**. Se muestra la función simbólica del arte y las diferencias de los elementos que lo componen (signo y símbolo), la función comunicativa y la función expresiva; **III Para entender los elementos del lenguaje artístico**. En este corte se espera dar a conocer los elementos presentes en el lenguaje artístico y la elaboración de un producto con rasgos artísticos. (COLBACH, Programa de asignatura A.A. I, 2018, p. 17)

Apreciación Artística II, tiene como intención que el estudiante fortalezca su capacidad de crear, expresar ideas, emociones y sentimientos, a partir de vivenciar sus experiencias personales a través de diferentes lenguajes artísticos. Está organizado: **I Lo subjetivo y lo emocional como**

¹⁵ Los cortes de evaluación, además de ser una división temática; corresponden a las sesiones del periodo académico a evaluar: aproximadamente cinco o seis sesiones por corte a lo largo del semestre.

factores de expresión y comunicación en el arte. En este corte se revisan las sensaciones físicas y químicas que se experimentan a partir de las vivencias artísticas; **II La creatividad: imaginación y fantasía.** En este corte se revisan características de la creatividad y sus impulsores, la imaginación y la fantasía; **III Etapas del proyecto de producción de una acción artística.** En este corte se espera que el estudiante diseñe de manera colaborativa un proyecto de producción de una acción artística. (COLBACH, Programa de asignatura A.A. II, 2018, p. 17)

Para las asignaturas se han delimitado aprendizajes clave que “constituyen conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuirán sustancialmente al desarrollo integral de los estudiantes” (COLBACH, Programa de asignatura A.A. I, 2018, p. 16). En ambos programas, los aprendizajes clave consideran tres dominios organizadores:

- **Eje** que organiza y articula los conceptos habilidades, actitudes y valores de los campos disciplinares y es el referente para favorecer la transversalidad interdisciplinar.
- **Componente** es el que genera y/o integra los conceptos centrales y responde a formas de organización específica de cada campo disciplinar.
- **Contenido central** corresponde a los aprendizajes fundamentales y se refiere al contenido de mayor jerarquía dentro de los programas de estudio. Define la concreción de la tabla de contenidos por corte (competencias a desarrollar, contenido específico, aprendizaje esperado, producto esperado). (COLBACH, Programa de asignatura A.A. II, 2018, p. 16)

Dentro del currículum, el perfil de egreso “refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, y valores expresados en rasgos deseables para ser alcanzados por el estudiante al concluir la educación obligatoria” (COLBACH, Programa de asignatura A.A. II, 2018, p. 10). El perfil tiene contemplado once

ámbitos, uno de los cuales, la apreciación y expresión artísticas, manifiesta que a través de ellas — apreciación y expresión—, el estudiante: “Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan un sentido de identidad. Comprende su contribución al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales” (COLBACH, Programa de asignatura A.A. II, 2018, p. 11).

Cabe mencionar que los programas de asignatura no especifican alguna disciplina artística como rectora para organizar las secuencias, a diferencia de lo que sucedía en secundaria —con los planes educativos del 2006 al 2017—, en la que se abordaba a través de la danza, la música, el teatro o las artes visuales.

3.3.1. Análisis de la materia Apreciación Artística

Considero que, en este presupuesto, el programa asume que hay un ejercicio crítico y de producción —equiparadas a las dimensiones de Eisner: producción, cultural y crítica—, que además permitirán al estudiante dotarlo de un sentido de identidad, en la aspiración de formar un ser completo.

De igual manera, el propósito de la materia en sus dos asignaturas se expresa como: “tiene como intención que el estudiante al finalizar el curso reflexione la importancia de la cultura, el arte y sus funciones comunicativas en su vida, fortaleciendo así su capacidad crítica, reflexiva y socioemocional.” (COLBACH, Programa de asignatura A.A. I, 2018, p. 16)

En esta afirmación, me parece, atiende a la dimensión crítica y cultural, esta última, al ubicar las producciones artísticas como manifestación de la cultura, aunque también incorpora el aspecto socioemocional. El programa, también revela la concepción que tiene de la Apreciación Artística, en este sentido, da pautas de lo que se espera que las actividades del docente promuevan en los estudiantes:

La apreciación artística es un medio para la resignificación de conocimientos en sus diferentes manifestaciones, permite expresar ideas, emociones, sentimientos y sensaciones. La apreciación se relaciona con la capacidad que el estudiante tiene para observar, escuchar, jugar, percibir, disfrutar, identificarse y externar su opinión sobre las diversas manifestaciones artísticas y culturales. Por ello, es necesario promover prácticas educativas orientadas a generar experiencias de aprendizaje significativo, así como el gozo por las actividades artísticas que permitan al alumno construir su propia identidad y tomar conciencia del patrimonio artístico y cultural de su entorno, aunado a su proyecto de vida. (COLBACH, Programa de asignatura A.A. II, 2018, p. 19)

Esta concepción, pone de manifiesto algunos aspectos que son relevantes a considerar en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje y dan sentido a la manera en la que yo entiendo e interpreto la materia, es desde donde busco que la planeación impacte en los alumnos por medio de las actividades que propongo, para generar experiencias significativas. La asignatura también considera para su ejercicio “el trabajo colaborativo como base para el aprendizaje” (COLBACH, Programa de asignatura A.A. II, 2018, p. 17), lo que se manifiesta en la generación de acuerdos y compromisos colectivos donde se movilizan distintas estrategias para dialogar, resolver conflictos, y desarrollar de la empatía. Aunado a ello, algunos procesos propios de producción de las artes pueden promover momentos en los que se logre la colaboración entre los estudiantes.

Otra visión de la asignatura, la explora Navarrete (2021, p. 43), que plantea: “Apreciación Artística sería una suerte de materia enfocada en la valoración o estimación de aquellos objetos culturales que llamamos arte”, que permiten al alumno reflexionar sobre el impacto que tienen en su vida cotidiana dichas manifestaciones artísticas. Bajo esta mirada, considero que se aproxima más a la dimensión cultural que plantea Eisner, sin embargo, desde mi perspectiva, entender que las obras son creadas desde

un contexto particular y reconocerse como sujetos expuestos a dichos objetos culturales propios de su época, puede facilitar también el desarrollo de una visión crítica, desde donde partir para plantearse la posibilidad de manifestar un sentido de agencia.

Siguiendo esa línea, percibo que la materia de apreciación Artística abre la posibilidad a ser un espacio que facilite que el alumno se reconozca como un sujeto que comparte rasgos particulares de su cultura que lo dotan de un sentido de identidad, pero también lo convierten en un agente, en palabras de Greene:

Un espacio de libertad se abre ante la persona inducida a elegir por la presencia misma de la posibilidad: siente lo que significa ser una iniciadora y una agente, que existe entre otras personas, pero que tiene el poder de elegir por sí misma. (Greene, 2005, p. 42)

Asumo que todo programa es una interpretación y pienso que la materia responde a un lugar particular que reconoce la relevancia de que los alumnos tengan acercamiento a las manifestaciones artísticas desde distintas dimensiones, por tanto, es parte esencial de la formación de todo bachiller. Desde mi experiencia, encuentro que en las dimensiones que Eisner propone —producción, cultural y crítico—reconocí algunos rasgos que suelo considerar en mis planeaciones, y que pretendo que los alumnos transiten.

A partir del año en que ingresé (2015), solo identifiqué un cambio significativo en los programas de apreciación Artística, que se llevó a cabo en 2018, y que son los programas que implementé en el periodo que investigué. Como toda modificación, en su momento, recuerdo haber percibido cierta resistencia por parte de mis compañeros para su implementación. La redacción del ajuste a los programas fue realizada por profesores de distintos planteles del Colegio con apoyo de una analista de diseño curricular que fueron convocados para trabajar en este material.

Tyler propone, en su método racional para trabajar con el currículum, tres elementos para la organización efectiva de las actividades de aprendizaje: continuidad, secuencia e integración.

- **Continuidad**, implica la repetición de los principales elementos verticales del currículum.
- La **secuencia** vista como criterio hace énfasis en la “importancia de que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero avance en ancho, y en profundidad de las materias que abarca” (Tyler, 1973, p. 87)
- **Integración** puntualiza la correlación horizontal de las actividades para proporcionar un “concepto unificado, así como unificar su conducta [del estudiante] en relación con los elementos que maneja” (Tyler, 1973, p. 88)

Con base en los propósitos que están definidos en ambos programas de asignatura —Apreciación Artística I y II—, no ubico como tal que haya una continuidad evidente, es decir, no hay repetición de los contenidos, al menos explícita. Por ejemplo, en primer semestre el programa plantea comenzar con conceptos generales de cultura para ubicar el arte en ella; después, trabajamos con lo que el programa define como funciones el arte y finalizamos con el abordaje de los elementos del lenguaje artístico —cabe mencionar que principalmente los establece desde las artes visuales—. En este punto, aunque no se manifiesta abiertamente, considero que es posible incorporar o hacer cruces con otros elementos estructurantes de los otros lenguajes artísticos.

El segundo semestre iniciamos con la experimentación de sensaciones físicas y químicas ante obras artísticas para tratar de reconocer el impacto subjetivo y emocional que nos producen como espectadores; posteriormente, se manifiesta en el programa el trabajo con los conceptos de imaginación y fantasía para finalmente identificar las etapas de un proyecto de acción artística.

Como menciono, no veo reiteración de los temas, sin embargo, logro ver secuencia, porque en ambos programas, hacia el tercer corte se busca que los estudiantes logren integrar los elementos vistos durante el semestre en un proyecto artístico. En el primer semestre se menciona como *producto con rasgos artísticos*; en el segundo semestre, el programa lo nombra: *proyecto de producción de una acción artística*. Pienso que, en este sentido, también se logra dilucidar el criterio de integración. No tanto porque se espere “unificar” la conducta de los estudiantes como lo apunta Tyler, sino que, desde mi perspectiva, el programa propone el desarrollo de distintos conceptos que pueden integrarse a la reflexión de sus proyectos finales.

Lo que percibo en ambos programas —que también me sucedió cuando ingresé al Colegio y trabajé con los programas anteriores—, es que no veo referentes teóricos claros desde donde se establecen los temas —también puede ser solo un asunto del uso de los términos—. De hecho, cuando se realizaron estos ajustes en los programas que ya referí, hubo capacitaciones docentes de *planeación e instrumentación didáctica de los programas*¹⁶, el foco tuvo que ver con la manera en la que se justificaban los programas desde la política educativa —los objetivos en relación con el perfil de egreso, etc.—, pero no como tal de los contenidos. Aunque durante los cursos se realizaron planeaciones colegiadas, el consenso de ciertos conceptos —desde donde yo lo veo—, en gran parte se generó en el intercambio de experiencias con los compañeros docentes.

Para el ajuste curricular del programa del segundo semestre, se dio un curso de capacitación docente llamado “Del arte moderno al arte contemporáneo” en enero de 2019, en este se nos mostró el sustento teórico de lo que se pretendió trabajar el segundo programa, que tiene que ver con las

¹⁶ Refiero específicamente los cursos: PROGRAMAS DE ESTUDIO 2018. PLANEACIÓN E INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA. APRECIACIÓN ARTÍSTICA I, que se dio en julio-agosto de 2018 en plantel Iztacalco. En enero del 2018, se dio el correspondiente a APRECIACIÓN ARTÍSTICA II.

manifestaciones del arte contemporáneo con énfasis en acciones artísticas. Con esta aproximación teórica, en lo particular, me ayudó a comprender lo que se buscaba y desde dónde se podía hacer la propuesta de trabajo con los alumnos, que además me parece muy interesante porque propone movilizar las prácticas hacia el trabajo multidisciplinario; sin embargo, esto no queda claro en la redacción del programa. Se habla, por ejemplo, en aprendizajes esperados de: "Identifica cuáles son los órganos blandos y su función en el cuerpo", personalmente me parece confuso. En cambio, pienso que resulta interesante proponer a los estudiantes actividades que promuevan la exploración sensorial para reconocer de qué manera se conectan los estímulos de sus sentidos con sus emociones para, desde ahí, motivarlos a que propongan acciones artísticas que puedan significar. Así es como busco plantearlo.

Otro asunto que percibo con relación a las dosificaciones que propone el programa, es que no corresponde la amplia cantidad de temas que se pretenden enseñar respecto al corto tiempo que tenemos para la impartición de la materia. En ese sentido, pienso que se sacrifica profundizar en ellos. Considero que hay mucho que reflexionar respecto a los programas que, si bien es del que partimos, al final cada profesor lo asume y lo interpreta desde su mirada, conocimiento, incluso de los lenguajes artísticos que conoce o ha experimentado. Justo, uno de los principales retos, me parece, es trabajar con nodos más generales para plantear la posibilidad de experimentar distintas formas de representar, lo que, a su vez, posibilitaría atender a diversos sistemas sensoriales: visual, auditivo, kinestésico, gustativo, olfativo.

4. Aspectos metodológicos de la investigación

En este apartado, se desarrollan aspectos de orden teórico-metodológicos que han guiado el desarrollo de la investigación.

4.1. Perspectiva cualitativa para un estudio de caso

Somos seres sociales por naturaleza, esto implica que nuestras interacciones están mediadas por aspectos relacionales complejos y por el significado de que dotamos a las experiencias que tenemos. Para Eisner: “Toda indagación *empírica* se refiere a las cualidades. (...) Estas cualidades y el significado que les asignamos constituyen el contenido de nuestra experiencia. La palabra *empírico* deriva del latín *empericus*, que viene del griego *emperikós*, «experiencia»” (Eisner, 1998, p. 43).

Al respecto, debido a mi interés en indagar en la experiencia de los participantes —la de mis alumnos y la propia— y por el carácter de mi investigación, asumo que la investigación es de corte cualitativo —pues este tipo de investigaciones aspiran a percibir el fenómeno en su complejidad, desde distintas aristas para lograr comprenderlo, por lo tanto, son multirreferenciales (Ardoino, 1991, p. 1); es decir, que tienen una “lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos” (Ardoino, 1991, p. 1). En este sentido, me interesó ahondar en las distintas perspectivas de la impartición vía remota de la asignatura *Apreciación Artística* en el Colegio de Bachilleres 6, durante la situación de pandemia; así como, el sentido que le dan los sujetos de investigación a lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual. El marco de referencia para el estudio, considero que son aspectos propios de “lo artístico”, “lo educativo” y la implicación de la tecnología como mediador en la enseñanza remota de emergencia.

Las indagaciones cualitativas, combinan diferentes recursos y prácticas metodológicas: “como estrategia que potencia el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y la profundidad de una investigación dada” (Flick, 2002, p. 229; en Denzin y Lincoln, 2012, p. 53). En estos estudios, se busca manifestar la voz de los participantes en el análisis, del mismo modo que se evidencia la manera en la que el investigador construye el objeto como medio de profundización y con miras a la reflexión del asunto.

Para Denzin y Lincoln:

El término *cualitativo* implica un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente (...) Los investigadores cualitativos subrayan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre el investigador y aquello que estudia, y las restricciones contextuales que dan forma a la investigación. (...) Formulan preguntas y construyen respuestas que permitan destacar el *modo* en que la experiencia social es creada y dotada de sentido. (2012, p. 62)

La investigación, atiende a su vez, a ser un estudio de caso porque es particular, de tipo intrínseco —por el interés que hay en el asunto preseleccionado— (Stake, 1999, p.16). Apunta a explicar y desentrañar realidades múltiples, con miras a reflexionar sobre mi rol como docente frente a las problemáticas propias de la impartición de la asignatura en el contexto descrito.

4.2. Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico —término propuesto por Blumer— asume que toda interacción social está mediada por los significados que le asignan los individuos; mismos [significados] que son edificados en la acción social recíproca por medio de símbolos que son transformados o establecidos según su interpretación. En este sentido, el ser humano no puede desprenderse de su “ser social”, actúa

en respuesta de las acciones de los demás de acuerdo con lo que ha asimilado a través de su contexto; sin embargo, tiene poder de decisión —característica que de acuerdo con Blumer lo coloca como sujeto agente— por lo que puede modificar su interpretación y por ende su respuesta.

Para Bertely, el interaccionismo simbólico sustenta que:

La realidad es producto de una construcción social, que toda situación humana se construye en un contexto, y que los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana. Al producir etnografías, el investigador educativo piensa que la realidad escolar se construye socialmente, que las situaciones estudiadas se producen en contextos específicos, y que los significados de lo que implica participar y aprender en las escuelas son creados y recreados en la vida escolar cotidiana. (Bertely, 2000, p. 30)

Ante esta postura, lo que estoy investigando atiende a un contexto específico en el que —como menciona Bertely— “se crean y recrean significados” que son los que busco indagar en los sujetos partícipes de la situación educativa permeada por circunstancias particulares como es la pandemia.

Al respecto, pienso que la teoría del interaccionismo simbólico puede servir a mi investigación en tanto que es posible reconocer y analizar: sujetos agentes, significados e interacción social simbólica en la propia situación educativa.

4.3. Etnografía digital

Estimo que las herramientas de la etnografía digital me sirvieron para analizar y sistematizar los datos que recabé. En este aspecto, más allá del uso del medio digital per se, la etnografía digital me permitió analizar el tipo de prácticas que se suscitaron en el contexto particular de la enseñanza remota

de emergencia, puesto que permite el trabajo con una diversidad de técnicas para recuperar la voz de los sujetos; asimismo concibe un proceso continuo de reflexión y aprendizaje para el propio investigador.

“La generación de espacios digitales con sus posibilidades de interacción y, en consecuencia, de socialización, situó a internet como un espacio de análisis para las prácticas sociales” (Bárcenas, 2019, p. 135). Al respecto, el método etnográfico posibilita la producción de categorías y datos que permitan explicar las prácticas sociales a partir de la mediación tecnológica.

De manera muy general, se acotan algunas consideraciones del desarrollo de la etnografía digital como método de investigación:

La etnografía es un método que consiste en que el investigador se sumerja en el mundo que estudia e intente describirlo teniendo en cuenta el punto de vista de quienes lo viven, y esta se desarrolló como el principal instrumento de conocimiento antropológico en el estudio de sociedades no industrializadas. (Ardèvol, Gómez, 2012, p. 192).

De acuerdo con Bárcenas y Preza (2019), a partir de los años 80, con la globalización y el desarrollo de las tecnologías de información (TIC), es que surge la propuesta de Marcus (2001) sobre etnografía multilocal —posicionamiento en/del sistema mundo en varios espacios y por varios periodos de tiempo—; con ello, nació la idea de etnografiar las prácticas sociales en internet.

En el 2000, Haine desarrolla el concepto de *etnografía virtual*, que posteriormente en 2015, sustituye por *etnografía digital*: “el término etnografía “virtual” ya no es útil, ya que más bien se coloca como una distracción frente a la importante tarea de entender las prácticas sociales contemporáneas” (Bárcenas y Preza. 2019, p. 135).

De acuerdo con Gómez Cruz y Ardèvol (2013: 30):

La dicotomía entre el mundo en línea [*online*] y el mundo fuera de línea [*offline*] se disolvió para dar paso a preguntas de investigación más holísticas y amplias que buscaban describir cómo el Internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en general, se integraron y se plasmaron en la vida cotidiana. (Bárceñas y Preza. 2019, p.p. 135-136)

Como medios de recopilación de información y registro, la etnografía digital se allega de herramientas también utilizadas en el campo de la etnografía, tales como entrevistas, diarios de campo, encuestas, formularios, etc.

De acuerdo con Guber (2011), “la entrevista sirve para obtener datos que dan acceso a hechos del mundo.” (p. 70). En este acto, se posiciona el “sujeto” —entendido por Margarita Baz (1999) como “una persona o una colectividad” (p. 79)— como un ser social activo, que pertenece a una cultura, es dotador de sentido y significado de sus propias acciones y las interacciones con otros sujetos y con el medio.

4.3.1. La experiencia desde la perspectiva de etnografía digital

Contemplo que, en mi investigación, la noción de experiencia con la perspectiva de la etnografía digital se hace presente en dos sentidos, por un lado, la propia que supone la mirada de mis prácticas a través de los medios digitales —además de la que sucede en el momento de la práctica—. Y, por otra parte, la que revelan los alumnos de la manera en la que están experimentando las prácticas educativas que, por la circunstancia de pandemia, ahora se encuentran mediadas por la tecnología.

De acuerdo con lo que plantea Pink (2019), relacionado a la dificultad de pensar la experiencia como una “categoría de la vida humana difícil de investigar y analizar” (Pink et al., 2019, p. 33), y, en la afirmación de que es posible establecer ciertos referentes que permitan su análisis: las prácticas, los objetos, las relaciones, lo social, los espacios —que revelan el contexto— y los eventos, en los aspectos

sensorial y emocional; vislumbré la posibilidad de acercarme a entender qué tipo de experiencias afrontaron los alumnos ante la enseñanza remota de emergencia, abonar a la reflexión de mi propia práctica ante estas circunstancias, concretamente en la materia de apreciación Artística en el contexto particular del Colegio de Bachilleres 6.

4.4. Aspectos metodológicos de la investigación

En lo que respecta a la metodología, identifiqué el material de campo con el que contaba: las sesiones que grabé de los grupos con los que trabajé durante los semestres 2020B y 2021A, evidencias de los trabajos que los estudiantes subieron a *padlet*, diarios de campo, diversos recursos como presentaciones que yo elaboré, bitácoras grupales y entrevistas que se hicieron por medio de formularios. La primera decisión que tomé fue elegir qué grupos iba a analizar, decidí que sería uno de cada semestre, aunque finalmente me enfoqué en tres sesiones de un grupo de segundo semestre en el que identifiqué un alto grado de deserción.

En un segundo momento, seleccioné qué sesiones de clases iba a transcribir; al respecto, originalmente mi idea era analizar al menos seis de ellas; sin embargo, por la cantidad de material con relación al tiempo asignado para el desarrollo de la investigación, organicé y sistematicé tres sesiones por semestre. Para lo cual realicé la transcripción en tablas en Word, agregué una columna con mis primeras observaciones e interpretaciones que identificaba en el material y completé con notas del diario de campo. En esta organización es que me fue necesario agregar a las tablas capturas de pantalla que me pareció revelaban información que aportaba al sentido de las transcripciones para su análisis. Este momento fue clave para plantearme la relevancia de la imagen a nivel metodológico —como fuente de información—; así como elemento que podría ser interesante de ser problematizado y analizado.

Después de trabajar esta primera tabla, comencé a distinguir con distintos colores los elementos que a mi parecer correspondían a lo que inicialmente planteé como primeras categorías. En esta acción fui diferenciando otros elementos.

Una vez realizada esta identificación, de nuevo saltó mi necesidad de *ampliar la mirada*: distinguir lo que había sucedido en las tres sesiones a la vez (por cada semestre) para encontrar elementos que se reiteraran o que tuvieran relación entre sí, sobre todo ver si esta información se podía ver reflejada en las capturas de pantalla de otras sesiones. De este modo, decidí llevar los primeros datos a una segunda tabla de *excel* para separar en columnas lo que ya se había distinguido en las primeras; esta organización me dio sentido para poder conformar un panorama general que se enriqueció con una segunda mirada en la que encontré otro tipo de relaciones.

Finalmente, debido a los tiempos para el desarrollo del análisis, decidí enfocarme en trabajar con tres sesiones: la quinta, séptima y duodécima sesión de quince que tuve con el grupo de segundo semestre durante el periodo 2021A. Cada una fue representativa de cada corte de evaluación.

4.5. La imagen como medio de indagación

Como ya mencioné, me fue necesario utilizar algunas capturas de pantalla que recuperé de mi intervención, las cuales me permitieron, más allá de ejemplificar, cuestionar algunos aspectos que me fueron relevantes para profundizar en el análisis.

El pensar la imagen como medio de indagación, me planteó primero definir qué es la imagen y cómo se ha insertado como fuente de información en las investigaciones de corte social. Por otro lado, vislumbré un camino interesante para problematizar aspectos de la imagen en la propia investigación pues, en las nuevas tecnologías prepondera la imagen como comunicación y episteme; éstas últimas

reflexiones se presentan más adelante. Por ahora, me interesa tratar la imagen como fuente en la investigación.

4.5.1. La imagen

Etimológicamente “imagen”, proviene de la palabra griega *eikon* y del latín *imāgo*, *-ĭnis*, la RAE la define como: “Figura, representación, semejanza y apariencia de algo” (Real Academia Española, s.f., definición 1). María Acaso afirma que es una “unidad de representación realizada mediante el lenguaje visual” (Acaso, 2006, p. 37), puntualiza que como sistema de representación no es la realidad, sino que se conforma con elementos que la representan.

Moles (1991), teórico de la comunicación —entre otras cosas—, propuso la relación entre dos aspectos de la imagen visual con relación a su contenido:

Todas las teorías del discurso —textual o visual— llevan a oponer en un mensaje dos aspectos distintos; por una parte, el aspecto semántico o denotativo: lo que se dice y puede ser traducido objetivamente sin pérdida de contenido en otro lenguaje, lo que se muestra en la imagen, los objetos que en ella son designados, su ensamblado, su posición, etc.; y por otra parte, el aspecto estético o connotativo: todo lo que le es atribuido implícitamente sin ser necesariamente dicho de manera explícita, todas las asociaciones, todas las armonías que llegan de manera más o menos necesaria al espíritu del espectador que contempla el mensaje. (Moles, 1991, p. 71)

Bajo estas primeras consideraciones, la imagen no solo es lo que se observa de manera objetiva, sino que puede decirnos más de lo que a simple vista revela; en ese sentido, Sanchiadrián (2011) sostiene que, al utilizar imágenes como fuente de investigación, es fundamental preguntarles puesto que las imágenes no dialogan por sí mismas, es necesario trabajarlas como datos: documentarlas,

contextualizarlas y mostrar las relaciones que pueden surgir con la teoría. A la vez, manifiesta que siempre habrá un cierto nivel de subjetividad en la interpretación, por tanto, es necesario tratarlas con la rigurosidad metodológica que se requiere para su comprensión.

“La imagen constituye el componente fundamental de la visualidad como vía para acceder a formas específicas del significado: sea la conceptual o bien a través de su representación” (Cid, 2014, p. 98). En este sentido, ha cobrado relevancia desde perspectivas teóricas y metodológicas para disciplinas como la Antropología, los Estudios Culturales, la Sociología, entre otras; sobre todo como fuente de información, esto se debe en gran medida, al uso de nuevas tecnologías para la indagación.

Otra variante que se ha utilizado también como fuente son las imágenes en movimiento y los recursos audiovisuales, Correa (2012) afirma de éstas últimas que:

Son herramientas fundamentales que transforman nuestra manera de comunicar y representar la realidad y el significado que le atribuimos. Las imágenes cambian nuestras maneras de representar el mundo. Vivimos ya largas décadas donde el sistema de comunicación prioritario es el audiovisual. Ha cambiado nuestra manera de aproximarnos a la realidad, conocer el mundo y también ha cambiado cómo nos implicamos en estos procesos. Un cambio decisivo ha sido en las maneras de comunicar el conocimiento. Nuestra manera de conocer y de comunicar el conocimiento se transforman profundamente con la presencia de tecnologías digitales. (p. 65)

En este caso, aunque parte importante de la recuperación de fuentes son las grabaciones de las sesiones que, es un material de naturaleza audiovisual, retomaré solo algunas capturas para desarrollar algunas vertientes de análisis. Con dichas imágenes, para la investigación recupero la noción de Casetti (1991) que refiere a la acción de analizar como “el conjunto de operaciones aplicadas sobre un objeto determinado en su descomposición y en su sucesiva recomposición, con el fin de identificar mejor los

componentes, la arquitectura, los movimientos, la dinámica, etc.” (Casetti, 1991, p. 17). Cabe acotar, que su propuesta gira en el sentido de analizar un *film*, sin embargo, por la naturaleza visual de las capturas, me parece pertinente retomar algunas de sus acciones para indagar en las imágenes a partir de dos operaciones que también expone: describir e interpretar.

Para él, describir “significa recorrer una serie de elementos, uno por uno, con cuidado y hasta el último de ellos” (Casetti, 1991, p. 23), apunta que, en esta acción el observador procurará una postura neutral para acercarse a una visión objetiva. La segunda acción será interpretar, que implica interactuar con el objeto desde una actitud dialógica y de escucha, para tratar de asirse del sentido del texto¹⁷.

Por último, cabe decir que las capturas que se mostrarán tienen un filtro de desenfoque con la finalidad de preservar la confidencialidad de los participantes.

¹⁷ Casetti retoma la idea de Barthes en la que concibe a las imágenes como texto, como “objetos significantes y comunicativos [...] —para realizar— el *análisis textual del film*” (Casetti, 1991, p. 18).

5. Los datos hablan: categorías encontradas en la situación educativa

Al desdoblar la pregunta de investigación, identifico, por un lado, lo cognitivo-conceptual y por otro lo referente a aspectos de lo tecnológico que permearon de manera particular el modo en el que alumnos y profesores vivimos los procesos de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de educación remota.

Mi propuesta para organizar y dar sentido al material de campo para su análisis fueron en primera instancia los elementos de la situación educativa como forma de entender que éstos estuvieron en relación con lo tecnológico —que fue el mediador de las relaciones de enseñanza-aprendizaje en el modelo remoto—; a la vez que se modificaron —los elementos— para tomar otras formas distintas bajo esta modalidad de enseñanza. En este acercamiento, percibí que los elementos de la situación educativa se vuelven capas que es difícil aislar para entenderlas como un elemento separado de la situación; no obstante, el lograr profundizar en algunos puntos, me permitió acercarme a entender de qué manera los elementos de situación educativa se relacionaron y se modificaron entre ellos; a la vez que se vincularon con los otros dos asuntos que planteo en la pregunta de investigación: lo tecnológico y lo cognitivo-conceptual.

El análisis de los materiales de campo también me reveló la complejidad de lo que se pone en juego en la situación educativa. Me allego de dos ideas de Morín, la primera es que todo lo relativo a la experiencia humana ha de ser multifacético; la segunda es que “el pensamiento complejo está animado por una tensión entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morín, 1990, p. 23).

Bajo esta mirada, logro visualizar un segundo nivel de análisis que se muestra en el siguiente esquema:

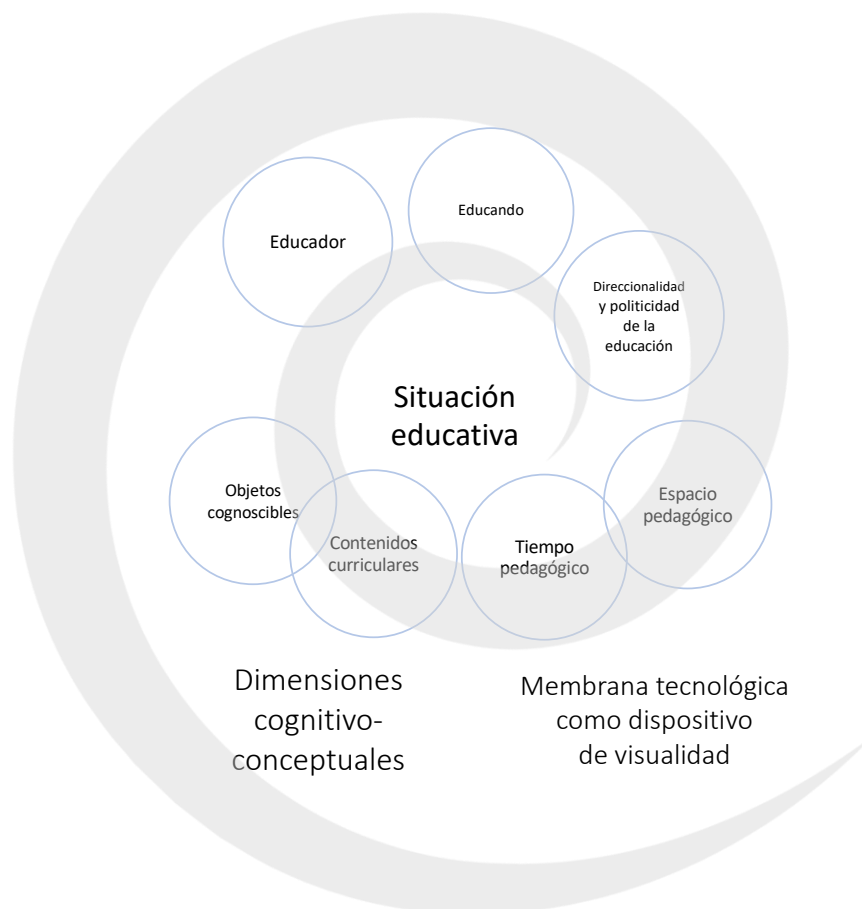


Figura 1. *Esquema de categorización.*

La representación visual es una espiral. Para la RAE, una de sus acepciones la define como “sucesión creciente de acontecimientos” (Real Academia Española, s.f., definición 6). La primera interpretación gira en torno a los elementos de la situación educativa y sube hacia un segundo nivel donde vuelvo a retomar solo algunos de los elementos ya analizados para profundizar en la relación que tienen con las otras dos categorías que estoy denominando: Membrana tecnológica como dispositivo de visualidad y dimensiones cognitivo-conceptuales.

5.1. Situación Educativa

Lo primero que reconozco en el material de investigación es que las prácticas están ubicadas en lo que Freire (2004) identifica como situaciones educativas. Él hace notar que existen ciertos elementos que se involucran en ellas, los primeros son: la presencia del educador y la de los educandos respectivamente, que se dan cita en el espacio pedagógico —él alude al espacio material—, que a su vez confluyen en un tiempo pedagógico determinado; los contenidos curriculares; los objetos cognoscibles; la direccionalidad y politicidad de la educación son los otros componentes que menciona.

A modo de introducir el análisis, describo de manera general lo que trabajé durante las tres sesiones que analicé, después de ello, retomo asuntos particulares de los elementos de la situación educativa que en los que me interesó profundizar.

Sesión	Contenidos específicos semestre 2021A
CORTE 1 DE EVALUACIÓN Sesión 5	<p>Acción artística: qué es y sus características.</p> <p>Esta clase fue de evaluación del primer corte. Lo que revisamos durante las sesiones anteriores giró en torno al tema de acción artística; así que la propuesta de cierre fue la realización de un performance colectivo para lo cual trabajaron por equipos para desarrollar la idea, ponerse de acuerdo y presentarlo en la misma sesión.</p>
CORTE 2 DE EVALUACIÓN Sesión 7	<p>La imaginación y la fantasía como impulsoras de la creatividad. La creatividad: del pensamiento lógico a la innovación. La innovación en las expresiones artísticas.</p> <p>Esta sesión la trabajé en dos partes, la primera fue para hablar de los conceptos de imaginación, fantasía y creatividad a través de una presentación que les compartí. Para introducir el tema, les invité a realizar una lluvia de ideas a través de la aplicación</p>

	<p><i>Metimeter</i>¹⁸, en la que respondieron a la pregunta: ¿Qué piensas cuándo escuchas las palabras imaginación, fantasía y creatividad?</p> <p>A partir de sus respuestas, comentamos las ideas que tenían respecto a los conceptos, luego hubo una parte expositiva apoyada de la presentación que realicé en Sway:¹⁹ https://sway.office.com/lzam1SjHSn8jryUt?ref=Link</p> <p>En la segunda parte les propuse hacer algunos ejercicios de experimentación para reflexionar cómo los conceptos revisados se ponen en juego en el acto de creación.</p>
<p>CORTE 3 DE EVALUACIÓN Sesión 12</p>	<p>Fases del proyecto de producción o acción artística:</p> <p>En esta sesión les propuse que comentaran la obra de un artista que hubiéramos visto durante el semestre que les llamara la atención para analizar su obra y retomar algún elemento de inspiración para ir pensando su proyecto final. En la segunda hora invité a un ilustrador que compartió su trabajo y su proceso creativo.</p>

Tabla 1. *Contenidos específicos y propuesta de trabajo en sesiones analizadas del semestre 2021A.*

Elaboración propia.

5.2. Educador y educandos

El sentido que propicia la situación educativa tiene que ver con la presencia de dos actores: educador y educandos como los nombra Freire (2004), o estudiantes, alumno y docente o profesor— como también los referiré—. Ambas partes “idealmente” deberían implicarse en compartir un espacio que propicie el aprendizaje, en el que se manifieste la tarea del profesor como sujeto que enseña y del estudiante como individuo que aprende.

¹⁸ Aplicación que permite realizar encuestas sin registro previo de los usuarios. Muestra de manera visual a modo de nube de palabras, aquellas que más repitieron los usuarios.

¹⁹ Aplicación de Microsoft Office que permite realizar presentaciones interactivas.

Esta relación, el existir uno frente a otro en un espacio por un lapso determinado de tiempo, cada semana por un semestre, solía ser como concebía las sesiones de Apreciación Artística antes de la pandemia. En la educación remota, la presencia fue un asunto un poco más complejo que involucró situaciones que iban más allá del campo meramente de lo educativo.

5.2.1. *Educandos*

A continuación, mostraré algunas generalidades de los estudiantes del grupo de segundo semestre en los que me estoy centrando para aproximarme a entender las particularidades de la situación educativa; tomo como referencia la información recabada en los formularios que realicé al inicio y al final del semestre, en conjunto con los datos que me fueron proporcionados de las encuestas que realizó el Colegio a estudiantes que se integraron de manera remota al segundo semestre. Habrá que recordar que estos alumnos terminaron su secundaria e ingresaron al primer semestre del bachillerato de manera virtual debido a la situación de pandemia:

Como ya referí, el grupo estuvo conformado por 39 estudiantes de segundo semestre, los cuales: 18 correspondían al género femenino y 21 al género masculino cuyas edades oscilaban entre los 14 y 15 años. El análisis versó sobre tres sesiones correspondientes a la quinta, séptima y duodécima de quince clases que impartí de manera remota durante el curso 2021A —del 22 de febrero al 2 de julio del 2021—. Conforme el avance de las sesiones disminuyó la presencia de los estudiantes: en la quinta sesión, se integraron veintidós estudiantes; en la séptima dieciséis y en la sesión doce sólo ocho.

Los estudiantes del grupo en cuestión mostraron que la música y las artes visuales (pintura, cine y fotografía) tenían un lugar preponderante dentro de sus intereses. Mencionaron también que términos como performance, happening, instalación y arte conceptual eran palabras que desconocían; en cambio tenían algunas ideas respecto a la imaginación, fantasía y creatividad.

En cuanto a los dispositivos con los que contaron para conectarse a las sesiones, la mayoría señaló que fue a través de un teléfono celular. Solo unos pocos contaron con computadora propia.

La mayor parte de los estudiantes mencionó, al inicio del semestre, que no tenían alguna situación específica que les impidiera conectarse a las sesiones virtuales; sin embargo, aquellos que respondieron afirmativamente refirieron específicamente a tres tipos de problemáticas: conectividad —por falta de dispositivo o internet—; problemas de tipo familiar —que no especificaron— o porque se encontraban trabajando. Referente al último punto, la encuesta realizada por el propio Colegio con estudiantes del grupo reveló que el semestre anterior, al menos diez de los treinta y nueve estudiantes, recibieron algún tipo de pago por trabajo; además, doce de ellos consideraban la posibilidad de trabajar en los próximos meses.

En los formularios que realicé hacia el final de este semestre, las respuestas de algunos alumnos coincidieron en que no lograron mantener su asistencia de manera regular a la clase porque se encontraban trabajando; esta situación coincide con lo mostrado en la *Encuesta sobre experiencias educativas durante el periodo de confinamiento* —documento al que ya he hecho referencia previamente—, que mostró que uno de los inconvenientes que los alumnos percibieron para su aprendizaje fue “la necesidad de realizar labores en su hogar o de trabajar fuera de él de manera remunerada” (MEJOREDU, 2020, p. 10).

Por su parte, el documento *Indicadores nacionales para la mejora de la educación 2020* también publicado por MEJOREDU, refiere que, en este nivel educativo hay un alto grado de “desincorporación al sistema” (MEJOREDU, 2020, p. 135), en parte, lo relaciona con ser un momento de preparación para el tránsito a la vida adulta que involucra un aumento de las responsabilidades de las adolescencias.

Otros datos que llamaron mi atención de la encuesta que fue realizada para los alumnos que ingresaron en 2020, indican que la proporción de padres de familia con licenciatura terminada, de un grupo de cuarenta y cinco estudiantes, eran ocho —seis madres y dos padres—. Si bien esto es solo una muestra de un grupo, infiero que no debió ser muy distinta esta realidad en el resto del plantel. Los datos de la encuesta también reportan que el nivel último de estudios promedio de los padres y madres de familia, corresponde a la secundaria y el nivel bachillerato. Considero que estos resultados pueden ser relevantes en tanto que es posible que, para los padres, sobre todo ante una situación en la que muchos perdieron sus empleos o enfermaron, una opción viable como apoyo a las circunstancias familiares haya sido que sus hijos se integraran al mercado laboral, más que preponderar que se mantuvieran en la escuela.

Recuerdo el caso de una alumna de primer semestre que me comentó que tuvo que entrar a trabajar para sustituir a su madre que tenía un embarazo de alto riesgo. Su trabajo era de tiempo completo por lo que no tenía forma de entregar trabajos o hacer tareas. A veces, con *sus datos* —del teléfono—, lograba conectarse a clase mientras volvía a casa. Como esta situación, muchas otras acontecieron, de algunos logré saber las razones de su ausencia, de otros, solo dejaron de asistir de una sesión a otra. Considero que estas circunstancias, sobre todo de índole familiar y económico, suponen un alto riesgo de deserción por parte de los estudiantes.

Al respecto, una de las estrategias con las que han trabajado los planteles para disminuir el riesgo de deserción y la reprobación, ha sido asignar a un maestro como tutor y un alumno enlace por grupo. La intención es que los tutores puedan acompañar a los alumnos por un semestre, de modo que logren buscar soluciones ante posibles situaciones que generen riesgos de reprobación. Los alumnos enlace por su parte, permiten estar más cerca de sus pares, por lo que apoyan a los tutores para entender

circunstancias que se dan al interior del grupo o con profesores de manera particular. Permiten, también, tener un canal de comunicación entre tutores y estudiantes del grupo.

En una de las sesiones, logré hacer una entrevista al estudiante enlace del grupo de segundo semestre, —días antes habíamos tenido la jornada académica en donde nos mostraron los altos índices de reprobación que hasta el momento se habían registrado—. El grupo, por su parte, había tenido una reunión con su tutora, por información que el alumno me proporcionó, refirió que solo seis de sus compañeros ingresaron, él comentó que prácticamente en todas las clases era lo mismo, había poca asistencia a las sesiones virtuales, mencionó también que el semestre anterior había sido una situación similar pero que había logrado entenderse con su grupo para que entregaran las actividades requeridas; respecto a la misma junta que tuvieron con su tutora resaltó que incluso hubo poca participación de los padres de familia. En sus palabras explicó:

— Y este... se tomaron mucho el tema de eso, pero pues casi padres de familia realmente incluso no, no tomaron la palabra para discutir el tema, incluso lo único que hizo fue mi tutor, porque pues prácticamente siempre está a las carreras ahí de entrega las actividades, incluso cuando me atrasé con alguno de sus tareas, incluso me regañaron y pues tuve que ponerme al corriente con todo, o sea, ahí incluso uno ve cuando, pues los padres no, no, no tienen la atención sobre los jóvenes, ¿no? O sea, nosotros como sus hijos sobre eso [...] Ahora sí, que más que nada es eso profesora, pues que también, ahora sí que los padres también intervengan ahí un poco para que puedan conectarse a las clases, o sea, como que traer un poquito, nos trae un poquito más a presión [...], y si yo creo que es más que nada lo que faltaría que los padres tengan un poco más de... estén checando un poco más, nos estén checando un poco más como jóvenes para que nos pongamos un poco más de corriente.— (Cruz, L. Comunicación personal, 20 de mayo de 2021)

De acuerdo con lo que comentó este alumno, él percibe que los padres, madres o tutores son elementos clave para el desempeño académico, sí bien el acompañamiento dista de ser como el que podría esperarse de los padres con niveles de educación básica, en donde posiblemente los alumnos requieran la presencia de sus tutores en ciertas actividades, lo cierto es que es importante que los padres, madres o tutores, se encuentren al tanto de lo que sucede con sus hijos en esta edad.

Recuerdo que, de manera presencial, cuando había junta de padres de familia para entrega de calificaciones, era muy frecuente que asistieran los tutores de aquellos alumnos que no tenían problemas con sus calificaciones. En ese sentido, me parece que el acompañamiento por parte de los padres, madres y/o tutores, es esencial en el desempeño escolar de los estudiantes. Sería deseable entonces, afianzar el vínculo entre la escuela y los padres y madres de familia para refrendar un mayor compromiso de su parte para apoyar el desempeño escolar de sus hijos.

En los datos de la *Encuesta sobre experiencias educativas durante el periodo de confinamiento* (MEJOREDU, 2020), se señaló que además de la falta de conectividad y situaciones de índole económico; también se reportó que: “hubo estudiantes que, pese a tener internet, no participaban en las actividades, y algunos más afirmaron que las familias de alumnas y alumnos no los apoyaron” (MEJOREDU, 2020, p. 64).

Cabe resaltar que, aunque los alumnos del plantel se encuentran inscritos en el programa de becas²⁰ que ofrece el gobierno federal, fue una realidad que algunos estudiantes tuvieron que dar prioridad a un trabajo remunerado durante la pandemia. Esta circunstancia, propició que no se conectaran o que su presencia en las sesiones fuera “compartida” con el trabajo. En otras ocasiones,

²⁰ Se trata de las becas Benito Juárez, por las que los alumnos de educación media superior perciben ochocientos cuarenta pesos mensuales durante diez meses por un máximo de treinta meses mientras se mantengan inscritos en la escuela.

llegaron a mencionar que tenían que apoyar en casa para hacerse cargo de familiares (hermanos menores, abuelos o tíos) mientras sus padres salían a trabajar. Dentro de las experiencias encontradas en el material sistematizado, referiré más adelante una situación que también puede abordarse desde la reflexión del espacio pedagógico.

En lo mencionado hasta el momento se observa que entre la multiplicidad de factores que intervinieron para el sostenimiento o no de la educación remota, destaca contexto socioeconómico y familiar de los estudiantes.

Un aspecto más que me parece importante reflexionar es que la presencia de los alumnos en la educación remota se concibió distinta de la noción de Freire, para él, estaba entendida en el compartir físicamente el espacio pedagógico, que evidentemente no se dio de esa manera por la propia naturaleza de la situación. Sin embargo, en primera instancia, el manejo del dispositivo y la plataforma digital que posibilitó que realizáramos las reuniones virtuales, nos permitió descubrir indicios que afirmaban o no la presencia del otro. Ginzburg (2008), al hablar de cómo se fueron modelando las ciencias humanas, menciona que “si la realidad es impenetrable, existen zonas privilegiadas —pruebas, indicios— que permiten descifrarla” (Ginzburg, 2008, p. 27), con esta idea, para mí fueron pequeñas peculiaridades las que me permitieron, —en algunos casos— constatar la presencia de los alumnos detrás de la pantalla, detrás de la membrana que la mayoría de las veces se mantenía oscura. De estos rastros, hablaré más adelante.

5.2.2. Educador

Tal como lo menciona Freire, el docente tiene como tarea enseñar. A su vez, la práctica docente se inserta en el campo social y está determinada por aspectos de tipo contextual; el tiempo y el espacio

en el que se desarrolla establece en gran medida las acciones del profesor, pero también del estudiantado.

Para Alliaud y Antelo (2011), la enseñanza es lo que distingue al oficio del educador, en ese sentido, reflexionan respecto al significado del término; para lo cual, muestran distintas acepciones que transitan entre transmitir —no solo como mera indicación sino como intención moralizadora—, repartir información o conocimiento, instruir, guiar, mostrar, señalar, exponer, significar, dejar rastro y dejar aparecer incluso aquello que se enseña sin intención. Asimismo, entienden la enseñanza como “provisión de guías para obrar en lo sucesivo” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 23). Para mí, enseñar implica reconocer que hay un “otro” que pretendo que sea modificado en algún sentido, que le posibilite construirse con y en conjunto con su entorno. La enseñanza es, entonces, lo que se pone al centro de la práctica educativa, es lo que el docente hace. En ese sentido, me parece que es pertinente reflexionar qué asuntos son los que atraviesan la práctica, pues sin duda influyen en la experiencia educativa de los estudiantes.

Fierro, Fortoul y Rosas (1999) definen la práctica docente como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia—” (Fierro et al., 1999, p. 21). En este entramado, las autoras ubican la pertinencia de abrir la reflexión a partir de entender los distintos niveles de relaciones que establece el profesor para acercarse a comprender y analizar la complejidad de su práctica; a la vez, reconocen al docente y al alumno como sujetos activos que interactúan y son parte del proceso educativo.

Las dimensiones que proponen son: “personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral” (Fierro et al., 1999, p. 28). Para la investigación, aunque las explicaré de manera muy general,

profundizaré sólo en algunas que, en mi reflexión, dieron sentido a mi experiencia docente durante este periodo de pandemia.

5.2.2.1. Dimensión personal.

En ella, se reconoce que la práctica docente es “una práctica humana” (Fierro et al., 1999, p. 29). Como todo ser humano somos seres inacabados, con motivaciones, historias de vida, trayectorias profesionales particulares, y sobre todo sujetos históricos que atendemos a un contexto. Si bien, al inicio de este documento narré de qué manera, aspectos de mi trayectoria personal y profesional me ha llevado a dar clases, estimo que un asunto que me mueve es una búsqueda continua por profesionalizarme en el campo de la educación artística, de modo que pueda allegarme de herramientas que me permitan propiciar experiencias artísticas en los estudiantes.

En este ámbito, cabe la perspectiva que como seres humanos tomamos de la propia situación de pandemia, asunto que como humanidad y sujetos históricos atravesamos. En mi caso, no estuve exenta de sentirme ante momentos de gran incertidumbre y miedo por los integrantes de mi familia que, de acuerdo con las estadísticas, podrían ser personas de mayor riesgo.

Lo que de manera personal me dejó la pandemia, fue replantearme aquellas cosas que considero son importantes, reconocer que la vida cambia en un instante, que somos seres efímeros y como nunca, valoré y extrañé el contacto de mis seres cercanos. Pienso que muy al principio, me dio una pausa en la que tuve oportunidad de hacer cosas que había postergado por no tener el tiempo, luego, ingresé a la maestría y volví a dar clases. Poco a poco, esos tiempos se fueron ocupando con otras tareas.

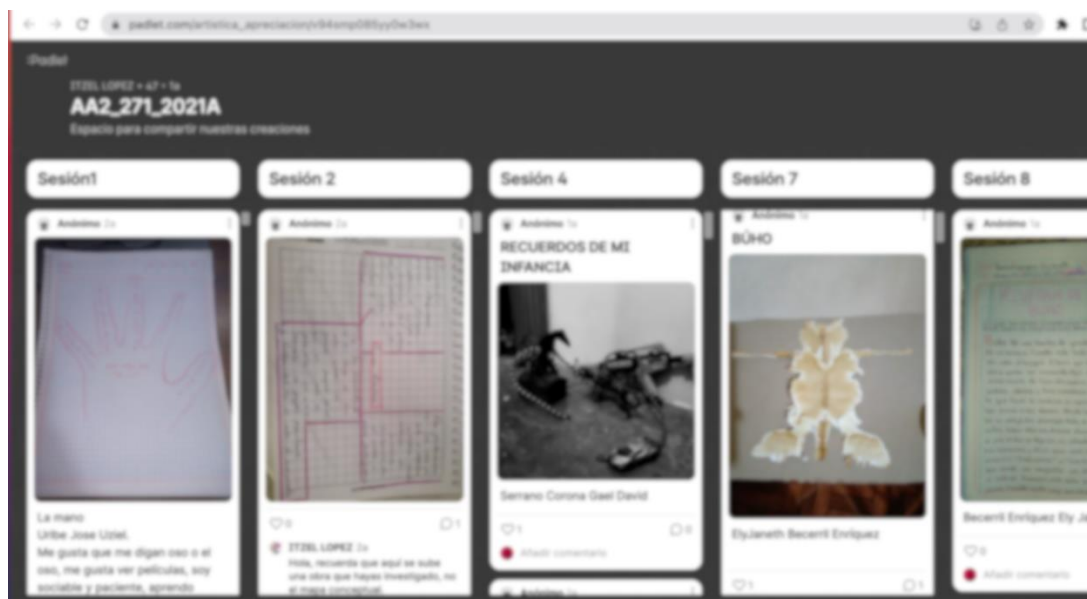
En cuanto a las ideas que quise compartir con mis grupos, sobre esta situación, me parece que fue resaltar el hecho de que esta sensación de incertidumbre, en cierta medida la sentimos todos, por lo

que era importante entender que lo que hacemos impacta en el entorno cercano, y también puede hacer la diferencia en lo que le suceda al otro. Por tanto, desde mi perspectiva, habría que asumir un papel de mayor empatía y conciencia de nuestros actos. Todos estábamos aprendiendo, nos encontrábamos en el mismo barco como parte de algo más grande que nosotros mismos. En una entrevista con Maturana — publicada el día de su fallecimiento— y su colega Dávila (2021), ella mencionó que la pandemia “ha sido un llamado de consciencia. Un recordatorio de que los seres humanos solo somos en relación con otros seres humanos, y este es un momento histórico y una gran oportunidad para hacernos auto-conscientes”.

Estas palabras me resonaron. Ahora pienso que, en estos semestres, busqué propiciar actividades en las que trabajaran de manera colectiva, que compartieran trabajos y reflexiones que les permitieran conectar con el otro, con su compañero o compañera que a lo mejor tampoco la estaba pasando bien.

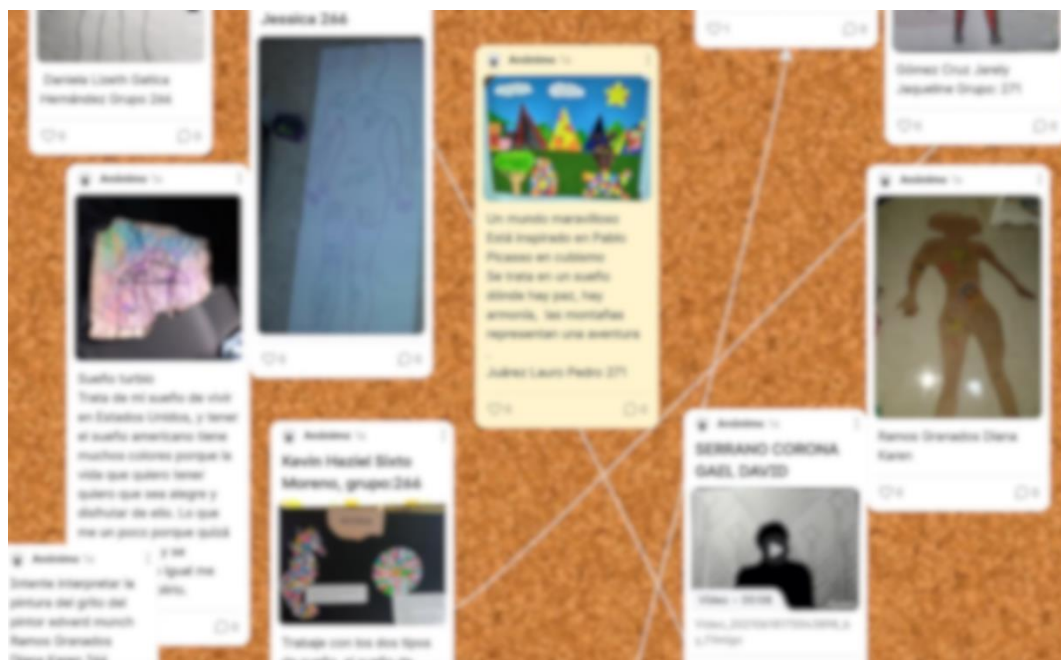
En ese sentido, una de las estrategias que utilicé, fue abrir un muro digital (*padlet*)²¹, en el que logran ver su proceso y el de los demás, para no limitarse a que sólo yo viera su trabajo. El muro se organizó por sesión, de modo que subieron algunos de los trabajos que iban realizando; ahí vertieron algunas reflexiones; otras veces, durante la sesión virtual, abrían su micrófono y explicaban sobre su trabajo. Infiero que al observar los trabajos de sus compañeros también les permitió conocerse un poco, puesto que, durante las sesiones, solía insistir en que observaran el trabajo de sus compañeros, en ocasiones también lo explicaban ante el grupo, lo que fue una ventaja que todos pudieran observar la construcción de sus trabajos. Para algunas actividades, les pedía que retroalimentaran el trabajo de sus compañeros, no siempre se logró, pero al menos, me parece que observaban el trabajo de los otros.

²¹ *Padlet* es una aplicación que permita la realización de tableros colaborativos digitales, cuenta con herramientas que permite a los usuarios realizar publicaciones de texto, imágenes, url, audio y video. (Vergara, 2021)



Captura de pantalla 1. Imagen que muestra de qué manera fue organizado el tablero por sesiones, en él subieron lo que se trabajó cada clase. Fue una aplicación que sirvió para que comentaran y observaran el trabajo de sus compañeros, a la vez me permitió retroalimentarlos.

Al término del curso, abrí otro muro de *padlet* en él, los dos grupos con los que trabajé durante el ciclo subieron sus proyectos finales, la temática fue: "Sueños". Solicité que también subieran una silueta en la cual trabajaron durante el semestre; ésta, fue una propuesta para que sirviera como depósito de sensaciones, emociones, cuestionamientos. En primera instancia por temáticas relacionadas a la clase o por asuntos personales que estuvieran pasando. La última consigna fue observar el muro como si fuera una exposición en una galería, les invité a leer sus reflexiones y conectar —literalmente con la herramienta que ofrece *padlet*— su publicación con la de alguien más, sí es que encontraban alguna relación con su trabajo o sentir.



Captura de pantalla 2. Padlet para actividad final.

Desde mi perspectiva, esta actividad no se logró totalmente, se dieron varias circunstancias: fue la última actividad que se evaluó; la mayoría no subió sus actividades o si las subieron ya no siguieron la instrucción de conectar sus publicaciones. No obstante, me parece que hubo una intención por mi parte de procurar generar esos espacios que les permitieran ser con los otros.

De estas experiencias, pienso que lo que nos impacta en la vida resuena en nuestro actuar docente, estas ideas y necesidades que me pareció observar permearon en gran medida lo que busqué compartirles y propiciar en mis alumnos. Otras influencias que fueron nutriendo las decisiones que tomé en mis clases, fueron los procesos que de manera personal sentía que estaban modificando lo experimentando en la maestría, de a poco comencé a probarlo e incorporarlo a algunas sesiones.

5.2.2.2. Dimensión institucional.

La dimensión institucional, concibe que la práctica docente se lleva a cabo dentro de una organización que regula lo que sucede en el espacio escolar. Bajo esta mirada, se concibe que el trabajo docente está delimitado en una “construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común” (Fierro et al., 1999, p. 30). De modo recíproco, su experiencia es afectada por la normativa, aspectos materiales y laborales de la gestión educativa.

Ball (1994) por su parte, hace una crítica a la teoría de la organización escolar a partir de lo que no se conoce sobre las escuelas, lo que llama “*micropolítica de la vida escolar*” (Ball, 1994, p. 7). Para él, conceptos como el control, la diversidad de metas, la ideología, el conflicto, los intereses, la actividad política, son algunos de los temas que están inmersos en la organización escolar.

Al respecto, se podrían analizar muchas vertientes, incluso asuntos que no están como tal instituidos pero que en el día a día se van adhiriendo a la práctica docente de acuerdo con lo que solicita la institución. Por ejemplo, aunque es respetada la forma en la que evaluamos, hay un continuo señalamiento por los altos índices de reprobación o deserción, que suele poner en entredicho la capacidad de los profesores sin mirar la complejidad del contexto social, familiar e incluso económico de nuestros alumnos, incluso el turno en el que están inscritos los estudiantes son variables que para las autoridades se pierden de vista. En esta dimensión se juega la visión del Colegio respecto a las estadísticas y a un sentido cuantitativo de la práctica docente, no se resaltan las cualidades de la práctica, solo interesa el porcentaje de aprobación.

5.2.2.3. Dimensión social.

Esta dimensión se ocupa de comprender que la acción docente se genera en un contexto histórico, político, geográfico, social, económico y cultural con características singulares; a su vez, determina el ámbito en el que el docente tiene la capacidad de posicionarse como agente para incidir de manera más inmediata. En esta dimensión, le interpele además la diversidad de condiciones contextuales de los estudiantes (socioeconómicas y culturales), que en el mejor de los casos —de reciente incursión en el discurso educativo— debería apostar porque su práctica favorezca la equidad.

En este apartado, cabe también la reflexión del sentido de la práctica docente en relación con la realidad histórica de su tiempo, así como la situación particular en el que se desenvuelve. Más aún, las expectativas que están puestas sobre él, que se perciben como las demandas del propio sistema.

Cabe resaltar las reflexiones que tienen que ver con el tiempo que nos tocó vivir; como ante la situación de pandemia, los docentes reaccionamos y desplegamos diversos recursos para el sostenimiento de la educación, pese también a la gran diversidad también de situaciones particulares que atravesábamos. En el documento *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19 en la Educación Media Superior* realizada por Mejoredu (2020), menciona que el 99.9% de los profesores que respondieron la encuesta de la que derivó este informe, afirmaron que continuaron trabajando con sus estudiantes.

Me parece que, en cierto sentido, se visibilizó la importancia de la labor en las aulas, pues muchos padres de familia que también tuvieron que estar en casa, al presenciar o escuchar las sesiones virtuales, fueron testigos del trabajo de los profesores.

En otra vertiente, además de las condiciones impuestas por la pandemia, es importante mencionar que, durante el confinamiento, distintos planteles del Colegio de Bachilleres fueron tomados

por grupos de personas encapuchadas a manera de represalias por situaciones de violencia y/o acoso por parte de profesores hacia alumnas. El plantel seis no fue la excepción, lo que se mencionó en el comunicado con fecha de viernes 23 de julio de 2021, fue que dos días antes fueron tomadas las instalaciones, advirtiendo que entregarían un pliego petitorio a los directivos al día siguiente. De acuerdo con el comunicado, el jueves 22 de julio, asistió al plantel una comisión integrada por representantes del Colegio junto con personal de la CNDH (Comisión Nacional de los Derechos Humanos) para entablar conversaciones con el grupo que tomó el plantel. Al no obtener respuesta, ingresaron y se percataron de la extracción de memorias RAM y discos duros a distintos equipos de cómputo de uno de los edificios, no lograron entrar a las salas de cómputo. Ante el saqueo, el Colegio decidió tomar acciones legales en contra de dichos actos²².

Aunque pareciera un hecho aislado, hubo distintos planteles que fueron tomados bajo circunstancias similares. Lo que cabe es reflexionar, cómo este tipo de situaciones del contexto social favorecen o afectan la dinámica escolar que puede incidir en aprovechamiento de los estudiantes. En este caso, aunque no es objeto puntual de mi investigación y estos actos se dieron cuando aún nos manteníamos de manera remota, pienso que los estudiantes viven este tipo de problemáticas y violencias dentro de los planteles, lo que suele afectar la percepción que tienen de su escuela y en cierta medida, dificulta que los estudiantes se sientan motivados u orgullosos del lugar que ocupan en su plantel.

5.2.2.4. Dimensión didáctica.

Esta dimensión, reconoce al profesor como agente que:

²² <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/656731/PDFPlatel6Toma.pdf>

[...] a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyen su propio conocimiento.

Desde una perspectiva constructivista, suponemos que siempre hay un aprendizaje auténtico hay también un proceso de reconstrucción por parte del sujeto que aprende, el cual está descubriendo ese nuevo conocimiento, aunque éste ya sea parte de su historia. (Fierro et al., 1999, p. 34)

En ese sentido, me concibo en esta dimensión como facilitadora para la construcción de conocimiento de los estudiantes, concibo que atañe a este apartado la necesidad que tuvimos de migrar a lo remoto. Esta nueva realidad me movió a buscar recursos que pudiera utilizar para el trabajo en línea, además de capacitarme en diversos cursos que nos ofreció el Colegio para el uso de la plataforma *teams*.

Me atrevería a decir que, una vez más, muchos docentes tomamos esta oportunidad para desarrollar nuevos recursos didácticos, lo que también significó buscar aplicaciones que pudieran llamar la atención de nuestros estudiantes. Más adelante referiré aquellas que utilicé.

5.2.2.3. Dimensión valoral.

Toda práctica docente envuelve la búsqueda de ciertos fines e involucra inevitablemente los valores del profesor en distintos niveles:

La práctica de cada maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda de manera continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones. Es así como cada maestro, de manera

intencional o inconsciente, está comunicando continuamente su forma de ver y entender el mundo [...]. (Fierro et al., 1999, p. 35)

Vale la pena reflexionar que esta visión del mundo y de la realidad que implica el profesor en su práctica, influye de manera particular en la construcción de la mirada de los estudiantes.

Desde otro nivel, esta dimensión igualmente atañe a los juicios de valor que propicia la normatividad que rige el espacio educativo, los valores institucionales que a su vez se expresan en el currículum y desde donde el profesor realiza y configura sus secuencias didácticas.

Un análisis propuesto por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) es el reconocimiento de los valores del docente en congruencia con sus actos en el espacio educativo, para identificar en qué medida están puestos en su práctica o son desplazados por la indolencia de la burocracia. Incluso mencionan hacer una revisión de aquellos valores que se están instituyendo.

En parte, me parece que esta dimensión, atañe también a lo que Freire (2004) nombra como *politicidad de la educación*, pues involucra el sentido ético que moviliza nuestras acciones como profesores.

Pienso que concibo mi práctica desde un lugar ético, el entender que en un aula existe diversidad de pensamientos, historias de vida; me ha permitido ser consciente de la gran responsabilidad que hay al trabajar con adolescentes. Lo que intento es ser congruente con lo que digo y hago, a la vez que aspiro a que los alumnos logren entender que el trabajo con las artes les permite reflexionar y reflexionar sobre ellos mismos, ampliar la mirada y posicionarse como agentes con capacidad de imaginar nuevas realidades y movilizar sus capacidades para crearlas.

En este sentido, trato de no imponer mis ideas, pero procuro que se pregunten, a lo mejor en ese cuestionamiento, pueda existir una duda que los lleve a mirar otras perspectivas. Estimo que estas ideas corresponden a mi sistema de valores, que sin duda se implica en mi práctica.

5.3. Direccionalidad y politicidad de la educación

Desde el punto de vista de Freire: “No hay situación pedagógica que no apunte a objetivos que están más allá del aula (...) concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías (...) en filosofía educativa, recibe el nombre de *direccionalidad de la educación*” (Freire, p. 49, 2004).

A propósito, apunta que a veces se confunde direccionalidad con dirigismo que conlleva al autoritarismo, aunque, la direccionalidad puede también posibilitar una postura democrática. En la opinión de Freire, este elemento, explica lo que él llama *politicidad de la educación*, que considera inseparable de la práctica educativa. A esta última, también le es inherente la estética y la ética.

Lo que me interesa resaltar es el aspecto de lo ético y la manera en que la práctica docente está permeada por lo que somos en todas nuestras dimensiones: nuestros referentes culturales, historia de vida, los valores con los que nos conducimos, los modos en que vemos la vida, incluso nuestros sueños y aspiraciones. Coincido en que compartir lo que somos y sabemos es un acto político, aún si parece que no tenemos una postura política, ser consciente de lo mucho o poco que podemos impactar en los estudiantes, nos posiciona como agentes. Greene (2005) afirma que: “la situación que más puede provocar la reflexión y la conciencia crítica en el aula es aquella en la que profesores y alumnos realizan una especie de búsqueda en colaboración, partiendo cada uno de ellos de su propia situación vivida” (Greene, 2005, p. 43).

En mi práctica —en presencial y en la experiencia remota—, trato de mediar y procurar espacios más horizontales en un ambiente de respeto en el que logren escucharse unos a otros —a veces es difícil cuando los grupos tienen en promedio cuarenta y cinco estudiantes—; sin embargo, también percibo dinámicas que están muy introyectadas en los alumnos, por ejemplo, ellos dan por hecho que el maestro dice siempre qué deben hacer, y debe ser “validar” si lo que realizan es correcto o no lo es.

Pareciera que hay una tendencia a que todo debe reducirse a lo correcto o incorrecto, tanto en el proceso como en los resultados académicos; despreciando hasta cierto punto lo que ellos perciben como “errores”, que tienen más que ver con que *los resultados no fueron lo que ellos esperaban*. En este sentido, me parece que la Educación Artística brinda la gran posibilidad de ver esos “errores” como caminos para aprender; como afirma León (2019): “es este error, esta falla, lo que permite una inestabilidad del sistema, un dinamismo que formula múltiples posibilidades” (p. 49).

En la *sesión 7*, a la que ya referí y en la que trabajamos con manchas de café sobre hojas de papel, les pedí que procuraran que la mezcla no fuera tan líquida, solo debían tirar algunas gotas y doblar la hoja a la mitad. La idea es que vieran la diversidad de formas que resultaban; les pedí que escogieran tres ejercicios para buscar hacer un personaje. Ante las indicaciones, un alumno comentó:

—Maestra tengo una duda, ¿tienen que ser a fuerzas los cuatro dibujos? Es que solo tengo dos que encajan para hacer un personaje. [Abrí la cámara y le dije: —A ver, de preferencia tres, pero si los dos... El alumno respondió que su cámara tardaba un poco en encender y prosiguió]

—Espéreme... es que no sé si se me vea [confirmé sí, te ves] en la primera me salió esta, [muestra su primer ejercicio, él sí se muestra] esta figura que la reconocí como una doble cara, una jirafa, luego tengo este que quiero voltear para que se haga el cuerpo. [Ok, respondí]

—La verdad es que yo también tengo aquí una imagen que no me cuadra [Ok] pues puede ser bracito, puede ser otra cosa... [está bien si colocas lo que crees, comenté]

—Entonces, ¿Cómo le hago? ¿Pueden ser de dos o de tres, usted dígame si pueden ser dos?

Esta última frase, “*Usted dígame...*”, me muestra que existe la necesidad de aprobación para disminuir el espacio para “errar”, cuando de hecho es un ejercicio en el que la propuesta es experimentar. Una acción que llama mi atención es que incluso enciende la cámara y se muestra para enseñar su trabajo —no la había encendido antes—.

Pienso que estas ideas se han incorporado a través del paso por el sistema educativo tradicional, —aunque es posible que no sea el único factor—, considero que eventualmente, las dinámicas de clase disminuyen las posibilidades de que los alumnos cuestionen y se asuman como responsables de su propio aprendizaje.

Otro aspecto que Freire también sostiene es que “el profesor atento [...] no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende en las personas como si fueran texto” (Freire, p. 48, 2004). Esta idea la despliega en el sentido de que como profesores debemos desarrollar distintas capacidades cuando nos encontramos frente al grupo, aprendemos a *leer* a los alumnos de lo que percibimos de sus posturas corporales, de sus acciones, de lo que expresan con su gesto o su mirada. De modo que: ¿qué sucede en la virtualidad, cuando la mayoría de las veces los alumnos no encienden su cámara? ¿Dónde podemos leer las expresiones de los alumnos si esta capacidad que habíamos desarrollado en lo presencial nos es vedada? ¿Dónde encontramos los medios para *leerlos*?

En gran medida percibimos a los alumnos por lo que observamos de ellos, —al menos en mi experiencia—. Bajo estas circunstancias, la relevancia de la vista cobra otros sentidos. Para mí significó

buscar indicios en la propia plataforma para reconocer si había algo que me diera indicios de lo que sucedía detrás de la pantalla.

Mientras nos conectamos a las sesiones, era inevitable buscar mensajes en el chat o estar pendiente en cuanto la pantalla indicaba que alguien levantaba la mano o encendía el micrófono. A veces también, el hecho de mantener las pantallas negras, me indicaba que podía tener que ver con sentirse expuestos al mostrar su imagen ante sus compañeros.

Bajo esta necesidad de buscar indicios que se manifestaban sobre todo como estímulos visuales, es que me interesó poner el foco en la visualidad como un elemento a reflexionar en la investigación.

5.4. Espacio y tiempo pedagógico

5.4.1. Espacio pedagógico

El espacio pedagógico como lo plantea Freire es propiamente el lugar en donde se desarrolla la situación educativa, en donde confluye la presencia del educador y la de los educandos. En lo remoto, este espacio se creó en lo **virtual**, puesto que no se compartió un espacio físico común entre estudiantes y docente; fue a su vez, mediado por una plataforma que permitió que el profesor “programara una video conferencia” y que los asistentes se conectaran desde algún dispositivo digital (computadora, teléfono móvil o tableta electrónica) que contaba con conexión a internet. No obstante, cada individuo estuvo inmerso en su propio espacio material que, en el mejor de los casos fue el lugar que habitaba —según las respuestas de los alumnos, también fueron otros espacios—, por lo que considero que, la situación pedagógica se encontró dividida en los espacios desde donde cada quién se conectó para las sesiones.

En su significación común, Lévy menciona que el “término virtual se suele emplear a menudo para expresar la ausencia pura y simple de existencia, presuponiendo la «realidad» como una realización

material, una presencia tangible” (Lévy, 1999, p. 10). No obstante, él mismo afirma que lo virtual no se opone a lo real; en cambio, es “una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata” (Lévy, 1999, p. 8).

Una acepción más la retoma Duart (2003) que refiere a la virtualidad como “espacio de presencia en la no presencia” (Duart, 2003, p. 3), que supone a la vez un espacio de interacción, comunicación y de intercambio de información; él también propone que, al establecer este nuevo espacio, el marco referencial cambia, de modo que “las reglas, las costumbres, las formas de hacer y de comunicarse no serán las mismas” (Duart, 2003, p. 3).

Lo virtual, a pesar de no lograr asirse de manera física a lo que acontece “ahí”, pareciera que abre la posibilidad de que en este espacio sucedan cosas. En el campo que me compete como docente, fue el espacio en el que, ante la situación de emergencia, me brindó la posibilidad de propiciar la situación educativa; creó puentes con aquellos que lograron conectarse; también me enfrentó al desafío de que muchos estudiantes no lograron hacerlo de manera sostenida.

Si imaginamos una clase, lo que seguramente viene a la mente es un salón de clases delimitado físicamente por paredes, ventanas, al menos una puerta y el mobiliario que caracteriza a estos espacios: pizarrón, escritorio, bancas y mesas. Pero ¿qué sucedió cuándo debido a la situación de pandemia las escuelas fueron obligadas a cerrar?

El espacio y tiempo pedagógico del que habla Freire (2004), es el que Masschelein y Simmons afirman que permite a los individuos “*separarse* literalmente del tiempo y del espacio del hogar, de la sociedad o del mercado laboral, y de las leyes que los gobiernan” (Masschelein y Simmons, 2014, p. 14),

de tal modo que este espacio y tiempo suele dar la oportunidad a los estudiantes de suspender las situaciones de casa o del trabajo para propiciar un espacio de igualdad de condiciones.

Lo que ocurrió durante la pandemia, fue que los espacios y tiempos de suspensión que solía brindar la escuela se desdibujaron debido a que los espacios privados y los tiempos de otras ocupaciones cotidianas se compartieron: con el hogar, el centro de trabajo o incluso con otro espacio o actividad que dista de la imagen de escuela tradicional que solíamos tener.

Para analizar algunas implicaciones del espacio en esta situación de trabajo remoto, muestro algunas capturas de pantalla que detonaron ciertas reflexiones en torno al espacio pedagógico. Las primeras tres imágenes son capturas de pantalla de la quinta sesión que tuve con los alumnos del grupo 271 de segundo semestre, la plataforma por la que se llevaron a cabo las sesiones fue la plataforma *teams*.

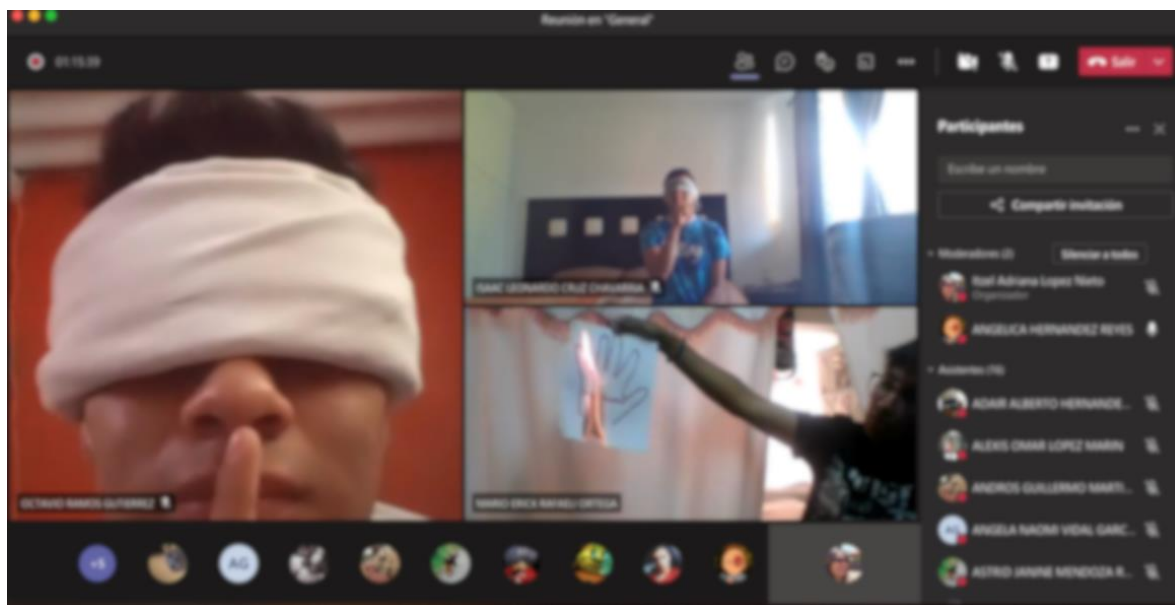


Imagen 1. Sesión 5, presentación de performance. Equipo 1.



Imagen 2. Sesión 5, presentación de performance. Equipo 1.

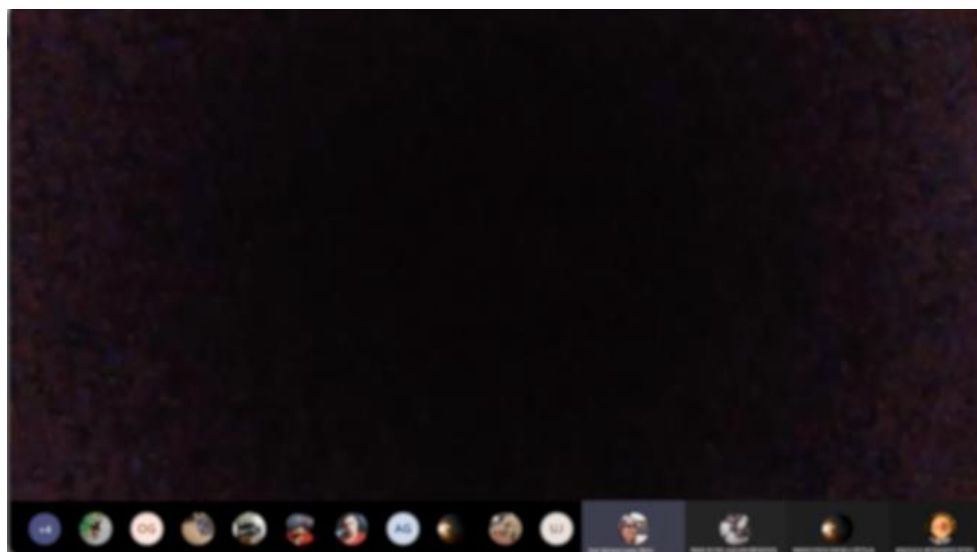


Imagen 3. Sesión 5, presentación de performance. Equipo 1.

En la **imagen 1** se puede observar la pantalla —que tenía desde mi computadora de la clase—. En la parte superior izquierda hay un círculo rojo que indica que la sesión está siendo grabada y el tiempo de lleva de grabación. En la parte superior derecha se pueden ver iconos del menú de las funciones principales (activar cámara, micrófono y presentar pantalla), también hay un ícono que permite acceder al chat de la sesión. Se despliega también de lado derecho la lista de participantes y su rol que indica si es moderador —puede presentar pantalla— o asistente. Se puede ver que somos dieciocho asistentes conectados en total.

En la sección inferior se observan círculos que representan a los participantes, las imágenes que se pueden ver fueron determinadas por cada participante. Lo que se observa en el centro son las imágenes de los tres alumnos que tienen encendida su cámara para la actividad.

Las capturas muestran a uno de los equipos presentando un performance, la única indicación fue que habría que incorporar la silueta de la mano que trabajamos en la sesión de presentación (Ver anexo de la planeación de sesión 1) y que podían utilizar la pantalla con alguna intención, por ejemplo, encender y apagar la cámara por turnos.

Lo que observo son tres alumnos en lo que parecen ser espacios de casa, dos de ellos tienen los ojos cubiertos con lo que parece ser una tela y su dedo índice sobre su boca en señal de silencio. Del lado izquierdo se observa a uno de los estudiantes en primer plano, su rostro ocupa la mayor parte de la pantalla, lo que permite distinguir su nariz, su boca, el color de su piel y de su cabello, incluso la forma en que lo peina.

En el caso del alumno que se ve en la parte superior derecha se encuentra más alejado de la pantalla, lo que permite ver que se encuentra en una recámara, él se muestra sentado sobre el borde de la cama, viste una playera azul. A su lado izquierdo se puede ver una ventana por la que entra luz natural,

hay una cortina recogida y al fondo un buró. A diferencia de la imagen anterior, sus rasgos casi no se distinguen, pero se puede apreciar mejor, elementos que sugieren el espacio en el que se encuentra.

Finalmente, la imagen del alumno que se observa del lado inferior derecho muestra que está quemando una hoja que tiene la silueta de una mano dibujada con marcador negro, en medio está escrita la palabra “machismo”. Su postura hace que la atención se centre en su brazo y la mano que sostiene el papel que se está quemando. De fondo se ve lo que parece ser una cortina. En cuanto termina la acción de encender el fuego, deja caer el papel y apaga su cámara, casi no muestra su rostro solo se ve su brazo derecho y una parte de su torso. Luego, abre su micrófono y dice —ya es todo, ya pueden apagar sus cámaras (refiriéndose a sus compañeros)—, esto se muestra en la **imagen 2**. En la **imagen 3**, se observa la pantalla en negro, fue el momento en el que todos los que participaron en el performance apagaron su cámara.

En las capturas presentadas, se logra identificar que el espacio físico en el que se encuentran los estudiantes son lugares de casa, sin duda, los espacios privados se volvieron lugares desde donde se conectaron a las clases. Si observamos la **imagen 1**, se pueden ver los ambientes en los que se encuentran los estudiantes, la imagen del alumno del lado superior derecho muestra de fondo mobiliario que sugiere que el espacio es una recámara, de hecho, su actividad la presenta sentado en el borde de la cama. En el siguiente cuadro se ve al estudiante que está sosteniendo la hoja con el dibujo de la mano, se logra ver una cortina y algún espacio doméstico detrás de la misma. Finalmente, el estudiante que se encuentra con un encuadre más cerrado de su rostro deja ver muy poco del fondo, sin embargo, él fue el primero en encender la cámara cuando comenzó la actividad, en el momento que lo hace, pude observar de lado derecho una fotografía colgando de su pared, lo que de nuevo sugiere que se encuentra en un espacio habitacional (**imagen 4**).



Imagen 4. *Sesión 5, presentación de performance. Equipo 1.*

De acuerdo con las respuestas de la evaluación el curso, los estudiantes de este grupo, mencionaron que muchas veces se conectaban desde espacios de casa —algunos con la posibilidad de estar en un lugar privado, otros inevitablemente compartidos—; sin embargo, en la *sesión 7*, corroborando lo expresado en las respuestas de los cuestionarios que apliqué al finalizar el curso, algunos estudiantes mencionaron que no encendieron la cámara porque a veces se encontraban en otros lugares o en el trabajo. Valga como ejemplo lo que narro a continuación:

En esta clase el estudiante **ER** ingresa una hora después de haber iniciado la sesión, evidentemente se perdió de la explicación de los temas y de las instrucciones de actividad, no obstante, repetí las instrucciones para que la realizara. Mientras eso sucedió, **A** se animó a enseñar su trabajo, encendió su cámara y, sin mostrarse, enfocó la cámara hacia su trabajo. Inmediatamente después, **ER** preguntó si podría mostrar el suyo:

...me dijo: “espéreme tantito”, y apagó su cámara, él no se mostró o trató de hacerlo lo menos posible, seguramente también está tomando la sesión por celular, volvió a encender su cámara,

comentó que lo mostraba para saber *si estaba bien*. Le dije que en este ejercicio no había como tal correctos incorrectos, que en realidad era experimentar, solo que cuidara que la mezcla no fuera tan aguada para que no se emplastara tanto. Le comenté que solo tenía que echar gotitas... mostré a la cámara el recipiente con café. Momentos después, se oye que le gritan por su nombre.



Imagen 5. Sesión 7, ejercicio de creatividad.



Imagen 6. *Sesión 7, ejercicio de creatividad.*

La **imagen 5** es la captura de pantalla del momento en el que **ER** enciende su cámara, llamó mi atención la pantalla que se logra observar en la parte de arriba, si bien podría ser un espacio de su casa, la imagen que se alcanza a observar después (**imagen 6**) y los sonidos como el grito que se escucha llamándolo, sugiere que se encuentra en otro espacio, posiblemente un restaurante, lo comprobé después:

[...] revisé algunos de sus trabajos que ya habían subido a *padlet* e hice algunas acotaciones, por ejemplo, le comenté a **ER** que estaba interesante su mancha, pero era necesario que hiciera un par de ejercicios más para configurar sus personajes. Él dijo con cierto tono de impaciencia: —Maestra es que estoy en el trabajo y solo tenía esa hoja y no me dejan estar saliendo—. ¿Dónde trabajas? (pregunté), —en un restaurante-bar— respondió.

Ante estos hechos, me parece que uno de los principales retos de migrar hacia la educación remota, fue que la situación educativa lograra traspasar el espacio virtual para reconfigurarse en los espacios de cada sujeto, por ejemplo, la casa o el espacio de trabajo. Estas fueron algunas de las condiciones de la realidad de los estudiantes en la que difícilmente se logró la posibilidad de *suspensión* que conciben Masschelein y Simmons (2014) que la escuela propicia.

Freire afirma que: “Hay una relación indudable entre las condiciones materiales y nuestras condiciones mentales, espirituales, éticas, etcétera” (Freire, p. 42, 2004). Siguiendo esa idea, valga como ejemplo, la manera en la que elementos materiales se implican en la experiencia del ámbito escolar e impactan en lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el aula; la disposición de su mobiliario; las ventanas; los espacios que transitan y se apropian los estudiantes. Me cuestiono: ¿qué sucedió con las condiciones materiales de los espacios del trabajo o la casa durante la pandemia? ¿De qué manera el espacio físico y lo que había ahí se puso en juego en la experiencia de aprendizaje en lo remoto?

En lo presencial, recuerdo algunos salones en los que las pizarras estaban maltratadas por estar *grafiteadas*, en las que los apuntes debían sortear la formas que con ahínco habían dejado huella del dibujo previo. Evoco también cómo aderezaban las clases los sonidos ambientales de ambulancias —el plantel se encuentra junto a una clínica del Seguro Social—; los sonidos provenientes del camión de la basura que no fallaba pasar a su hora vespertina para realizar la recolección en la unidad habitacional contigua. Podría enumerar muchos aspectos más, pero me pregunto: ¿de qué manera estos elementos configuran el espacio de aprendizaje en el que alumnos y los profesores se acercan a una experiencia educativa particular? ¿De qué forma podrían ser detonantes para mejorar esta experiencia y hacerla mucho más apetecible?

En las clases virtuales, algunos de los sonidos ambientales previamente descritos, se mantuvieron y otros fueron reemplazados por sonidos como licuadoras, programas de radio o televisión, timbre, motores, etcétera. Algunos de ellos dieron cuenta de que se encontraban en espacios compartidos por la familia —a veces el comedor o la sala, la cocina o la recámara—. Por mi parte, intenté estar en un lugar que me permitiera aislar en la medida de lo posible los sonidos de mi casa para evitar interrumpir la clase, sin embargo, siempre hubo sonidos que se filtraron; inevitablemente los espacios privados, se volvieron parte de la vida escolar.

En lo que atañe a la participación de los alumnos, noté que cuando activaban su micrófono, muchos se encontraban en medio de diversos estímulos sonoros, sobre todo música o distintas personas que se encuentran hablando —asumí que eran sus familiares—. A veces también se escuchaba que les hablaban mientras estaban conectados, como si no hubiera conocimiento de que estaban tomando clase, la dimensión escolar y la vida cotidiana parecen fundirse. Resultó relevante identificar cómo los sonidos dieron cuenta de otras presencias y actividades que simultáneamente sucedían en los espacios privados. Tal vez, en la educación remota, el aspecto sonoro pueda incluirse como una dimensión que se adhiere al espacio pedagógico puesto que se revelaba como elemento intrínseco a lo que sucedía en los lugares desde los cuales cada uno se conectó.

En otro sentido, con referencia a los elementos materiales, las pizarras blancas desgastadas, en lo remoto fueron sustituidas algunas veces por las presentaciones realizadas con alguna aplicación digital o se trabajó con pizarras digitales que se compartieron durante las sesiones. La organización de tareas, desarrollo de temas y/o trabajos colaborativos entre los estudiantes, fueron mediados por algún tipo de recurso tecnológico.

Los profesores que impartimos la materia de Apreciación Artística, en mi plantel, antes de la pandemia, solíamos manifestar la relevancia de tener un proyector para poder mostrarles a los chicos distintas obras artísticas (fragmentos de obras escénicas y visuales) para que logran tener un referente; el medio virtual, nos permitió compartir materiales que difícilmente podíamos mostrarles de manera presencial porque no contábamos con internet, ni con un proyector en el aula. En ese sentido, considero que los profesores logramos sacar ventaja del medio digital, que logró ser un puente para acercar algunas obras a los estudiantes.

En este punto, pienso, si es claro que el espacio material impacta, ¿qué tanto aportan o no los espacios que habitan los estudiantes para promover un ambiente de aprendizaje durante las clases virtuales? ¿Qué podría haber ahí que, como docentes, podríamos aprovechar para que aquello que se encuentra en los ambientes de aprendizaje logren favorecer la adquisición de conocimiento? Al respecto, considero que es importante reconocer que los espacios y los objetos significan para quienes los habitan y utilizan, de modo que hay elementos cotidianos que tienen que ver con la emoción; y podrían ser detonantes en las actividades que proponemos para potenciar experiencias significativas en los estudiantes.

5.4.2. Tiempo pedagógico

El tiempo es inherente al espacio y refiere al lapso en el que transcurre la situación de aprendizaje en el espacio determinado para dicho fin. Freire señala que el tiempo pedagógico que no se aprovecha, es tiempo de aprendizaje que se pierde; suele desaprovecharse en la medida en la que la jornada escolar se vuelve rutina, por ende, pocas veces se reflexiona.

Considero que el tiempo en esta situación remota se puede analizar en distintas capas, por una parte, el tiempo institucional que tiene asignado el horario de clases en el que programé las video

reuniones, por lo que las sesiones quedaron establecidas para encontrarnos cada semana, los jueves de 17 a 19 horas desde que inició el semestre. Esta delimitación del tiempo es determinada por el horario que establece el Colegio y por el propio currículum; la materia de apreciación Artística tiene asignadas dos horas por semana durante los primeros dos semestres.

En un semestre presencial, son consideradas en calendario dieciséis sesiones, aproximadamente. De ellas, se restan tres días de jornada académica y de gestión²³ durante el ciclo escolar, días de asueto y dependiendo de la planeación, días de evaluación y captura de calificaciones²⁴. Aproximadamente, cada cuatro o cinco sesiones se evalúa.

Lo que percibo en el material analizado es que continuamente les recuerdo a los estudiantes cuándo será la evaluación para que tengan en cuenta esas fechas, en qué corte de evaluación y en qué sesión nos encontramos. Me parece que, en cierto sentido, es una necesidad mía recordar cuándo evalúo y subo calificación a la plataforma.

En cuanto a la organización del semestre, trabajo con un documento nombrado: *dosificación* (ver anexo de planeación). Es un formato que se entrega al jefe de materia al inicio del semestre junto con la planeación. Éste contiene el vaciado de los aprendizajes esperados por sesión, con relación a las semanas de trabajo que tenemos con los estudiantes, cotejado con el calendario del ciclo. En él se incluyen fechas de suspensión de actividades, recesos de clases y jornadas académicas, lo que facilita organizar los temas y evaluaciones respecto al tiempo de las sesiones efectivas con las que contamos.

²³ Son reuniones organizadas en ambos turnos en cada plantel con el personal académico (docentes, jefes de materia, dirección de la escuela), en las que se tratan temas que tienen que ver con aspectos educativos y de gestión. Se contemplan tres por semestre, llevadas a cabo por lo general, un martes, miércoles y jueves a lo largo del ciclo escolar.

²⁴ Las capturas de calificación se realizan en una plataforma, corresponden a los tres cortes de evaluación y calificación final que hay durante el semestre.

El programa de asignatura también propone una dosificación “ideal” que considera aprendizajes esperados por sesión; en mi experiencia, ponderando el tiempo “real” de trabajo, la dosificación propuesta no es tan objetiva en cuanto al tiempo efectivo de trabajo, muchas veces los contenidos rebasan el tiempo con el que contamos en el aula. Algunas de estas reflexiones se ampliarán en los *contenidos curriculares* como elemento de la situación educativa, sin embargo, lo que aquí me interesa apuntar es que existe un tiempo institucional que se relaciona directamente con los contenidos del curso.

Una segunda capa que puede referirse al tiempo es aquel que acontece en el lugar en el que se encuentran los estudiantes, así como en el espacio, el tiempo también fue compartido. A veces incluso interrumpido por lo que acontecía alrededor o por cuestiones referentes a la tecnología o la conectividad (fallas en internet, la plataforma o el dispositivo con el que se conectaban a la clase).

La enseñanza remota de emergencia que se puso en marcha bajo la circunstancia de pandemia implicó que los elementos de la situación educativa, incluyendo las dimensiones de espacio y tiempo fueran mediadas por lo **virtual**.

Lévy (1999) hace notar que en la virtualización “la sincronización reemplaza la unidad de lugar, la interconexión sustituye a la unidad de tiempo. Pero, a pesar de ello, lo virtual no es imaginario. Produce efectos. Aunque no se sepa dónde [...]” (Lévy, 1999, p. 15). Bajo este presupuesto, el estar conectados de manera síncrona podría equipararse a compartir el lugar, mientras que el nivel de involucramiento posiblemente supondría que es el tiempo era compartido. No obstante, fue difícil tener certeza de la presencia y la atención de los alumnos que se mostraban en la sesión virtual, sobre todo cuando la mayor parte del tiempo, sus pantallas se mantuvieron apagadas.

Otra capa en la que el tiempo se puede pensar en lo remoto fue en la simultaneidad de acciones que ocurrían mientras nos conectamos de manera síncrona durante las sesiones. Torres Santomé

(1996) menciona la *simultaneidad* como una singularidad de las aulas, lo refiere como “están sucediendo muchas cosas al mismo tiempo” (Jackson, 1996, p. 17). Por su parte, Lévy menciona que “el mismo movimiento que hace contingente al espacio-tiempo ordinario abre nuevos medios de interacción y da ritmo a cronologías” (Lévy, 1999, p. 15). En esa contingencia ocurre que estos elementos —tiempo y espacio—, pueden propiciar diversas situaciones. El autor concibe la virtualidad como una multitud de tiempos y espacios en el que se involucran: la significación, subjetividad y pertenencia.

El pensar en la multitud de tiempos, me lleva a identificar acciones paralelas que sucedían mientras había una conexión síncrona²⁵. Por ejemplo, la video llamada era grabada con la intención de que aquellos estudiantes que no pudieron conectarse tuvieran un material para consultar de manera asíncrona, lo que implica otra percepción del tiempo pedagógico que se expandía al tiempo del estudiante. En cierto sentido, estas grabaciones fungieron como video tutoriales.

Mientras se llevaba a cabo la sesión, se escribían dudas o comentarios en el chat de la aplicación, también se integraban o desconectaban otros estudiantes, se compartía la pantalla con alguna presentación u otro video, yo explicaba. En ese sentido, procuraba prestar toda mi atención en la sesión pues efectivamente muchas acciones se llevaban a cabo al mismo tiempo, algunas demandaban respuestas o soluciones inmediatas; aunque esto también lo hago de manera presencial, bajo esta modalidad, algunas de estas peticiones se relacionaban con resolver asuntos del propio medio.

Otra muestra de cómo el tiempo se desplegó de manera múltiple en lo virtual, pude encontrarlo en la *sesión 5*. En esta clase, uno de mis objetivos fue que logran trabajar de manera colaborativa para presentar una acción artística colectiva, de modo que era necesario dividirlos por equipo. La plataforma por la que nos conectamos (*teams*), —en ese momento— no permitía separar de manera automática por

²⁵ Coincidencia temporal en el que docente y estudiantes interactúan en línea al mismo tiempo.

subgrupos a los participantes (función que ya estaba integrada a la plataforma *Zoom* y que tiempo después incorporó *teams*), así que previamente generé canales y asigné a cada uno un grupo de alumnos. En el momento de la sesión expliqué que ya había hecho los canales por lo que tendrían que desconectarse de la video llamada principal y sumarse a otra video llamada desde sus canales, para hablar con los compañeros de sus equipos. Yo no cerré la principal, podían volver si tenían alguna duda. Posteriormente, todos regresaríamos a una determinada hora para compartir las presentaciones.

Esta sesión fue, particularmente, interesante porque en el aspecto “técnico” logré que funcionaran los canales. Sin embargo, siempre hay cosas que no se pueden prever, por ejemplo, algunos alumnos se integraron a la sesión después de que iniciamos la clase, de modo que tuvieron que permanecer en la sesión principal para volver a explicar la consigna. Hubo también estudiantes que no asistieron a la sesión, que ya estaban contemplados en los grupos de trabajo previamente asignados, por lo que algunos equipos quedaron con pocos participantes, de modo que en el momento tuve que integrarlos a otros canales de manera que pudieran trabajar. Una vez que pregunté si se entendió la instrucción, la mayoría pudo acceder a su canal y encontrarse con sus compañeros; la plataforma me permitió ingresar a cada equipo para aclarar dudas o retroalimentar lo que estaban construyendo, fue interesante observar que sus cámaras se mantuvieron apagadas, a pesar de ser algo que no se consideró en la consigna.

De manera general, lograron integrarse y organizarse —solo un equipo no presentó—. Lo que pude notar con este equipo al revisar los chats que quedaron registrados en su canal, fue que no lograron ponerse de acuerdo, solo una alumna insistía por el chat en qué proponían hacer, a lo que no hubo mucha respuesta de sus compañeros, al final, comentó que, si no hablaban, no haría nada, así sucedió y

no presentaron. Ella subió a *classroom* su proyecto de manera individual, comentó que fue difícil ponerse de acuerdo con su equipo.

En esta clase, además de asegurar que la sesión funcionara en el sentido “técnico”, pienso que, bajo estas circunstancias, los docentes desplegamos otro tipo de roles que tienen que ver con el uso de la tecnología, por lo que fueron más allá de solo “conectarnos” y dar la sesión. Por ejemplo, nos volvimos administradores para dosificar el tiempo de acuerdo con los momentos de explicación, trabajo en equipo, presentación, socialización, retroalimentación y cierre; que si bien es parte del trabajo docente en la planeación; en lo remoto, estuvimos al pendiente de esa dosificación de tiempo con relación a aspectos técnicos; para poder cambiar roles de los alumnos que expondrían por si era necesario permitirles compartir pantalla; o atentos para responder cualquier pregunta por chat si es que alguien lo requería.

Otro rol con que muchos profesores fungimos fue el de creadores de contenido pues de alguna manera las sesiones quedaron grabadas para los alumnos que no podían estar de manera síncrona. En mi caso, al inicio de la pandemia con los alumnos que dejé de ver a mitad del semestre, probé con un programa para hacer *podcasts* para grabar cierta explicación, ya más adelante realicé un par de videos explicando un tema, lo que implicó contar con un equipo básico (lámpara, tripié, celular) y un programa para hacer una edición sencilla. En ese sentido, también pienso que fui “refinando” la creación de materiales, así como las herramientas para realizarlas.

Me parece que esta sesión se logró en gran medida porque los estudiantes ya tenían un semestre previo de trabajo con la plataforma, por lo que estaban más familiarizados con ella. Es decir, la experiencia previa de haber mantenido un semestre en circunstancias similares nos dio cierta ventaja para implementar acciones que posiblemente el semestre anterior no conseguimos.

Por otro lado, reconozco que durante los semestres que nos mantuvimos en línea, existió una necesidad personal de recrear algunas situaciones que valoro de manera presencial, por ejemplo, propiciar el trabajo colaborativo. Si bien no siempre fue posible, considero que en esta sesión se logró en cierta medida; en cuanto a ello, recupero lo que Díaz-Barriga (2002) refiere:

[...] se ha demostrado que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumenta su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en grupos cooperativos, que al hacerlo de manera individualista y competitiva. (p. 101)

También afirma que los sujetos del grupo tienden a influenciarse de manera recíproca, en esta acción se involucra “una interacción comunicativa en la que se intercambian mutuamente señales (palabras, gestos, imágenes, textos)” (Díaz-Barriga, 2002, p. 102). Dicha correspondencia afecta al “otro” en su sistema de valores, en lo que cree, en sus comportamientos, conocimiento, etcétera.

Al respecto, para los estudiantes en este contexto de educación remota, el hecho de no compartir el tiempo y el espacio físico dificultó que tuvieran este tipo de relación, sin embargo, me parece que al menos en esta sesión se reveló la importancia del trabajo colaborativo y pienso que se propició —pese a los aspectos técnicos que esto implicó—, como lo muestran las siguientes reflexiones:

LC escribió: *“Hacer el performance me gustó mucho ya que pudimos interactuar y conocer a mis compañeros, logramos organizarnos y llegamos a un acuerdo [...]”*

Por su parte, **AO** comentó:

Pues la reflexión es que me gustó trabajar en equipo, pero no mucho, porque no nos entendíamos o el audio no era bueno y me gustó que también cooperaron mis compañeros y así saliera bien el

trabajo. Pero sí estaba nervioso porque no había hablado nunca con ellos y creo que sí dimos un buen mensaje como lo que tuviéramos en común.

Cabe recordar que esta fue la quinta sesión. Seguramente de manera presencial, después de cinco semanas, ya se conocerían entre ellos, de acuerdo con lo que menciona el segundo alumno. A esas alturas del trabajo remoto, nunca había hablado con sus compañeros.

Finalmente, lo que corroboré en el material de análisis, es que también para mí es importante promover esos espacios, lo distingo en lo que comento a partir de lo observado en la sesión, como una de las conclusiones que les expresé de la clase:

—[...] mi interés en este trabajo también era que (los estudiantes) tuvieran la oportunidad de trabajar en equipo, que procuraran **trabajar colaborativamente** pues ésta también es una habilidad que están desarrollando, que contemplaran cómo lo habíamos visto al principio del curso, tomar lo mejor que cada uno puede aportar. Y por ello, agradecí que se hubieran arriesgado, a ser el foco y actuar cuando nunca lo habían hecho, a tomar las riendas de un proyecto o incluso al delegar.

5.5. Contenidos curriculares y objetos cognoscibles

Para Freire, los contenidos curriculares y los *objetos cognoscibles* son elementos de la situación educativa, para él, el tiempo y el espacio pedagógico cobran sentido cuando se pone al centro aquello que puede producir conocimiento a partir de la relación de enseñanza-aprendizaje suscitada entre estudiantes y docente.

Freire afirma que los contenidos curriculares son:

Los elementos programáticos de la escuela, que como profesor tengo la obligación de enseñar y que los alumnos tienen la obligación de aprender. Contenidos que, en lenguaje más académico, en teoría del conocimiento, se llaman *objetos cognoscibles*, objetos que los jóvenes que se forman para ser profesores deben conocer. (Freire, 2004, p. 45)

Él argumenta que desde que existe una vida en sociedad, dichos objetos cognoscibles —que tienen la cualidad de poder ser conocidos— se han experimentado a partir de la curiosidad, por lo que plantea que el tiempo educativo debería ser de cuestionar y responder para promover esta manera de conocer. Hace énfasis en propiciar la pregunta como medio para que los estudiantes sean partícipes de su formación.

La problematización de cómo se produce el conocimiento ha sido abordada en distintas disciplinas, entre ellas la filosofía. Para este análisis retomo algunas ideas desde la Teoría del conocimiento de Hessen (1926) que hace mención de que en “el conocimiento se hallan frente a frente la conciencia y el objeto, el *sujeto* y el *objeto*. El conocimiento se presenta como una relación entre estos dos miembros, que permanecen en ella eternamente separados el uno del otro” (Hessen, 1926, p. 17). Bajo esta premisa, es claro que existe una relación entre el sujeto y el objeto cognoscible, de hecho, el sujeto se vuelve cognoscente en tanto que existe un propósito de conocer al objeto de conocimiento para lograr su comprensión.

Nava (2017) menciona que, “el objeto por conocer es la realidad (que puede ser material o inmaterial), que pertenece a la esfera ontológica” (2017, p. 7). Los objetos cognoscibles son los expresados en el currículum relacionados al campo artístico, los aspectos de los contenidos curriculares los abordé previamente en el documento cuando hablé de la materia dentro del currículum del Colegio y

los retomaré en la siguiente categoría para analizar de qué manera fueron trabajando en relación con las actividades propuestas. En este apartado, me interesa reflexionar respecto a los apoyos con lo que contamos para acercar los objetos cognoscibles a los estudiantes, éstos son los recursos didácticos.

5.5.1. Recursos didácticos

En el ámbito educativo, los recursos “refuerzan la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Vargas, M., 2017, p. 68). Moya (2010) los cataloga en: textos impresos, material audiovisual, tableros didácticos (pizarras tradicionales) y nuevas tecnologías de información y comunicación (nTIC) —ahora solo referidas como TICs—. Éstas últimas incluyen software especializado, programas informáticos, entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, tv y videos interactivos, servicios telemáticos —página web, chats, correos electrónicos, etc.— (Moya como se citó en Vargas, 2017, p. 68).

Bajo esta clasificación considero que la mayor parte de los recursos que utilicé corresponden a las TICs. Entre las plataformas y aplicaciones que dispuse durante estos semestres estuvieron: *Google Classroom* para entregas y seguimiento de evaluación y *Microsoft Teams* particularmente para videollamadas; trabajamos también con un **documento de drive** en el que busqué que los estudiantes llevaran una bitácora de las sesiones. Finalmente, la herramienta de *padlet*, lo ocupé como galería de trabajos que por lo general se realizaban durante las sesiones para que los estudiantes pudieran compartir sus procesos: https://padlet.com/artistica_apreciacion/v94smp085yy0w3wx; para el trabajo final https://padlet.com/artistica_apreciacion/d2es4v8xiyvcjep4.

Para creación de contenidos, aplicaciones de Microsoft como *Sway* me permitió realizar presentaciones que compartí durante las sesiones y que me servían de apoyo visual para exponer y explicar las actividades a realizar. Algunas otras herramientas que utilicé fueron: *Power point*, *Indesign* y *Acrobat* para elaborar presentaciones; *Youtube* para compartir videos y *imovie* para edición de video. En

menor medida, utilicé herramientas como *mentimeter*, *kahoot* y *nearpod* para actividades de reforzamiento²⁶.

Más allá de enlistar los recursos utilizados, me interesa hacer notar dos aspectos: por un lado, la emergencia nos obligó a los docentes a aprender y buscar distintos recursos de tipo tecnológico que por lo general en las sesiones presenciales —por la carencia de condiciones como internet o dispositivos como computadoras, cañones disponibles para su uso regular—, no es posible utilizar o lo hacemos de manera muy limitada. En el contexto remoto, la elección de dichos recursos fue supeditado al propio medio.

A su vez, a los alumnos les implicó también desarrollar ciertas habilidades tecnológicas, que antes, principalmente solo eran utilizadas como forma de socialización.

En este semestre, los estudiantes ya estaban más habituados a las plataformas que utilizábamos; sin embargo, recuerdo algo que comentamos entre colegas muy al inicio de la pandemia: como docentes asumíamos que a nuestros estudiantes, por ser nativos digitales, les sería más sencillo adaptarse a esta forma de educación remota. Muy al contrario, nos dimos cuenta de que realmente les costaban trabajo acciones como generar un archivo *pdf* con diversas tareas o subir sus evidencias. Ante esas observaciones, durante el primer semestre que inició de manera remota, les compartí un documento con ciertas guías detalladas para mostrar cómo podían generar un archivo con distintos documentos y expliqué de manera muy general cuáles eran las aplicaciones que podían utilizar para generar presentaciones y documentos, además de cómo se podían compartir por medio de drive.

²⁶ El programa de asignatura de la materia de Apreciación Artística considera actividades de reforzamiento que sugiere se realicen al finalizar cada corte para favorecer el logro de los aprendizajes que estima el curso.

Si bien nuestros estudiantes viven en un mundo digital, también pienso que es un mundo de inmediatez en el que demandan soluciones rápidas a sus necesidades, pero que ante problemas —en este caso de índole tecnológico— se les dificulta una actitud de paciencia y les es más fácil desistir de la tarea.

El segundo asunto que me lleva a reflexionar es que la diversidad en los recursos utilizados por parte de los docentes tuvo también que ver con la disposición de querer aprender y la facilidad que tenemos para manejar estas tecnologías, además de contar con los dispositivos y programas requeridos. En mi caso, aunque no me considero ser *tecnofílica* —desconocía que había una palabra para ello que refiere a la obsesión por la tecnología—, considero que el trabajar como diseñadora editorial, me permite no temerle y hasta cierto punto que algunas cosas se me faciliten, además de que cuento con un equipo para uso personal; sin embargo, recuerdo haber estado alguna vez en la fila para recoger mi cheque en el plantel —aún en pandemia— y tener frente a mí algunos profesores de mayor edad que expresaban lo complejo que para ellos era adentrarse a esta nueva forma de dar clases. Con esto, pienso que la educación remota nos planteó retos para los que no todos estábamos preparados, pero que nos movilizaron a resolver ciertas problemáticas y a responder ante esta emergencia, pese a la desigualdad técnica y material que imperó.

6. Dimensiones cognitivo-conceptuales

Sobre el análisis en esta categoría abordo la manera en la que busqué propiciar la construcción de aprendizajes a través de los dispositivos tecnológicos en relación con los contenidos curriculares y el papel que jugó la presencia de los alumnos y el mío como profesora. Al respecto, me interesa hacer notar que el enfrentarnos a trabajar de manera virtual, nos brindó diversidad en cuanto a medios y formas de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, supuso también, que en cierta medida tuvimos que apropiarnos del medio, lo que permitió que lográramos —profesores y alumnos— aprender a construir nuevas gramáticas para acercarnos al conocimiento.

En la escuela se propicia el proceso de enseñanza-aprendizaje. El acto de enseñar compete al docente que de acuerdo con los objetivos del curso: planea con base en la elección de medios, estrategias y recursos, que articulados buscan favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Para Dewey, el “núcleo del proceso de enseñanza consiste en el diseño de los ambientes donde los alumnos pueden interactuar y estudiar de qué manera aprender (Dewey, 1916)” (Joyce, 2002, p. 36). En este sentido, durante la pandemia, el ambiente que se fue conformando en la virtualidad fue el espacio para propiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a los contenidos del programa.

El aprendizaje, en palabras de Gagné “es resultado de la actividad del estudiante [...] no puede ser reemplazada por la acción del docente” (Joyce, 2002, p. 436). Puesto en esos términos, “idealmente” el alumno debería implicarse en su propio aprendizaje, y tal vez, en la condición de pandemia, asumir un nivel mayor de autogestión. Sin embargo, desde mi experiencia, no veo que eso suceda incluso de manera presencial.

El cómo se aprende, ha sido un tema de estudio amplio, distintas corrientes pedagógicas, filosóficas e incluso psicológicas han desarrollado estudios y teorías al respecto. Piaget (1970), por

ejemplo, relacionó el aprendizaje con el desarrollo cognitivo del individuo, en su teoría psicogenética, reconoce que hay distintos momentos que llama estadios, que se caracterizan por la manera en la que los esquemas conceptuales y de acción del individuo se combinan para formar estructuras que lo preparan para llegar a un estado de mayor conocimiento, en ese sentido, su teoría se adhiere a una mirada constructivista. En su teoría, identifica tres periodos:

- Estadio sensoriomotor, que inicia en el nacimiento y abarca hasta los dieciocho o veinticuatro meses aproximadamente, cierra con la construcción de la primera estructura intelectual que refiere al grupo de los desplazamientos.
- Estadio de inteligencia representativa o conceptual, comprende desde los dos años hasta los diez u once años aproximadamente; finaliza con la construcción de las estructuras operatorias concretas
- Estadio de operaciones formales, que concluye en la construcción de las estructuras intelectuales particulares del razonamiento hipotético-deductivo hacia los quince o dieciséis años. (Coll et al., 2014, p. 69)

De acuerdo con Piaget (1970), la integración de un nuevo conocimiento también depende de al menos otros dos procesos: asimilación y acomodación. El primero se refiere al “proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas y estructuras conceptuales disponibles” (Pozo, 1989, p. 2). El segundo proceso permite que el individuo integre el nuevo conocimiento y lo adapte a la realidad, en esta acción, eventualmente se modifican esquemas o estructuras formadas previamente. En la acomodación, es posible que exista “una nueva asimilación o reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores en función en los nuevos esquemas construidos” (Pozo, 1989, p. 4).

Bajo estas ideas, considero que, las y los estudiantes con quienes trabajo, están en un estadio que admite el razonamiento deductivo, la clase de Apreciación Artística concede la oportunidad de cuestionarse estructuras previamente formadas, hacer hipótesis y en el mejor de los casos, propiciar un pensamiento divergente, entendido como la capacidad de encontrar distintas soluciones creativas a un problema. En otro sentido, noto que mi planeación está permeada por una mirada constructivista, de manera que busco propiciar que el aprendizaje sea progresivo para que el estudiante pueda ir construyendo su aprendizaje.

Para realizar el análisis de las sesiones, buscaré describirlas para ahondar en algunos aspectos en relación con los **recursos digitales** y los **contenidos** en primera instancia. A la vez, me interesa notar si encuentro alguno de los **aspectos del aprendizaje artístico** que Eisner propone: productivo, crítico y cultural; para dar cuenta de qué manera se movilizaron durante las sesiones.

Sesión 5: Acción artística, qué es y sus características (corte 1) / 15 de abril de 2021

Esta clase fue de evaluación del primer corte. Lo que revisamos durante las sesiones anteriores giró en torno al tema de acción artística; así que la propuesta de cierre fue la realización de una “acción artística colectiva” para lo cual trabajaron por equipos para desarrollar la idea, ponerse de acuerdo y presentarlo en la misma sesión. En esta sesión, me parece que se puso de manifiesto, como la construcción de aprendizajes previos, lograron consolidar en cierta medida el andamiaje que posibilitó la realización de su presentación.

Al iniciar la clase, comenté algunos aspectos de la evaluación y pedí a los estudiantes que, si tenían una forma de comunicarse con sus compañeros, por favor avisaran que era importante su

presencia para la realización de esta actividad que sería parte del cierre del primer corte y de su evaluación.

Comencé con un repaso respecto al contexto en el que se daban las acciones artísticas y que tenían que ver con manifestaciones propias del arte contemporáneo, hablé un poco de lo que habíamos visto en sesiones anteriores, puse énfasis en el performance y di algunos ejemplos de acciones que podrían proponer, con la idea de que les fuera más claro lo que se solicitaba en que realizaran. Cabe recordar que lo que pedí es que incorporaran a su acción, la silueta de su mano con la que se presentaron al inicio del curso.

La primera parte fue expositiva para explicar la dinámica. Acoté también que para esta actividad sería necesario encender la cámara y que la utilizarían como recurso, por lo que tendrían que pensar qué posibilidades de esta, comenté: —por ejemplo, todos los del equipo mantienen su cámara encendida o empieza uno, apaga su cámara, otra la enciende y así sucesivamente...—. Asimismo, hice hincapié en que tendrían que ponerse de acuerdo en el mensaje que querían dar y la acción que harían, pensando en impactar a sus compañeros.

Eisner nombra formas de representación a “los dispositivos que los seres humanos utilizan para hacer públicas las concepciones que tienen privadas” (Eisner E., 1987, p. 65); en el caso de esta actividad, considero que los equipos mostraron distintas formas de expresar su idea: pintaron, nombraron o actuaron. Eisner también apunta a que “la elección de una forma de representación equivale a elegir la manera de concebir el mundo, y también a elegir la manera en la que se lo representará públicamente” (Eisner, 1982, p. 69).

Todas las presentaciones fueron distintas a pesar de solicitar que utilizaran un elemento que habían realizado la primera sesión para presentarse (la silueta de su mano²⁷). A continuación, muestro algunos momentos de los trabajos de los equipos, en total se conformaron cinco equipos de trabajo, solo uno de ellos no logró ponerse de acuerdo y decidieron no mostrar.

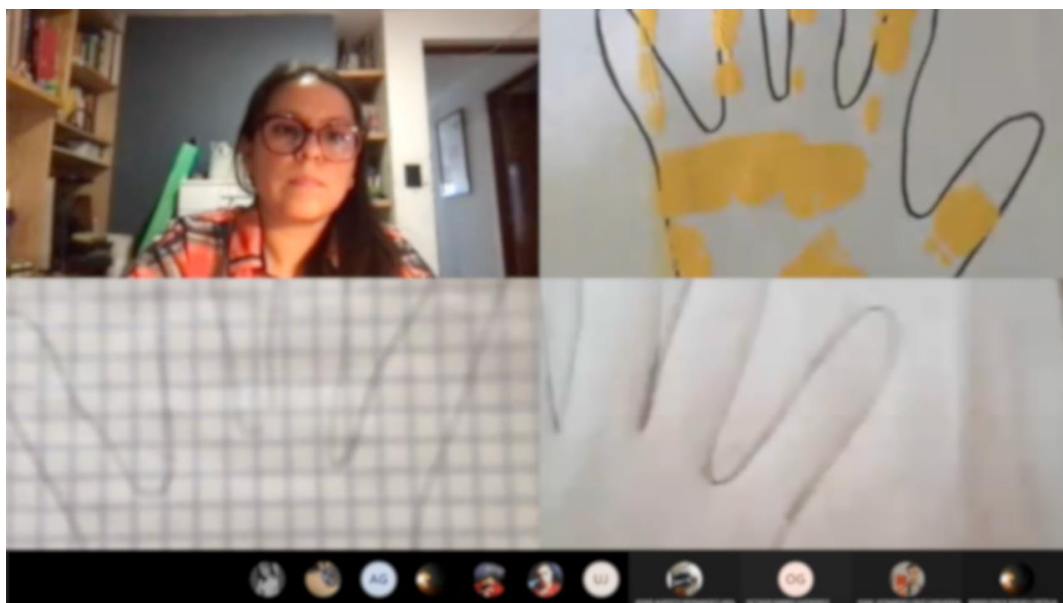


Imagen 7. *Sesión 5, acción artística. Equipo 4.*

La imagen muestra lo que el primer equipo que presentó. Ellos mencionaron que decidieron utilizar dos colores, el amarillo y el azul, de ese modo asignaron un significado a su acción de la cual mencionaron: — ¿Qué representa la pintura en nuestras manos? El potencial de la autoestima como

²⁷ Esta actividad de presentación —el realizar el contorno de la mano y escribir sobre ella sus cualidades— me fue compartida por un colega profesor también de Colegio con el que he comentado la posibilidad de amalgamar alguna actividad entre nuestros grupos, sin embargo, no hemos logrado coincidir. De modo que esa primera actividad se quedó como parte de mi planeación pensando que se podría retomar para el trabajo entre grupos que no se logró, pero que me sirvió como elemento para que trabajaran esta actividad de cierre del primer corte.

medio de expresión artístico y la creatividad —sus compañeros enseñaron sus manos y algunos reiteraron lo que explicó su compañero al inicio—.

En la **imagen 7**, se observa el único momento en el que coincidieron en encender sus cámaras, fue cuando explicaron su acción; luego las apagaron y uno a las fueron encendiendo para mostrar la acción de pintar con el color que les había tocado sobre el contorno de su mano, mientras lo hacían explicaron el significado de los colores que les tocaron: —Azul porque representa tranquilidad salud, protección, entendimiento y generosidad; y el amarillo es el color de la alegría y el optimismo—.

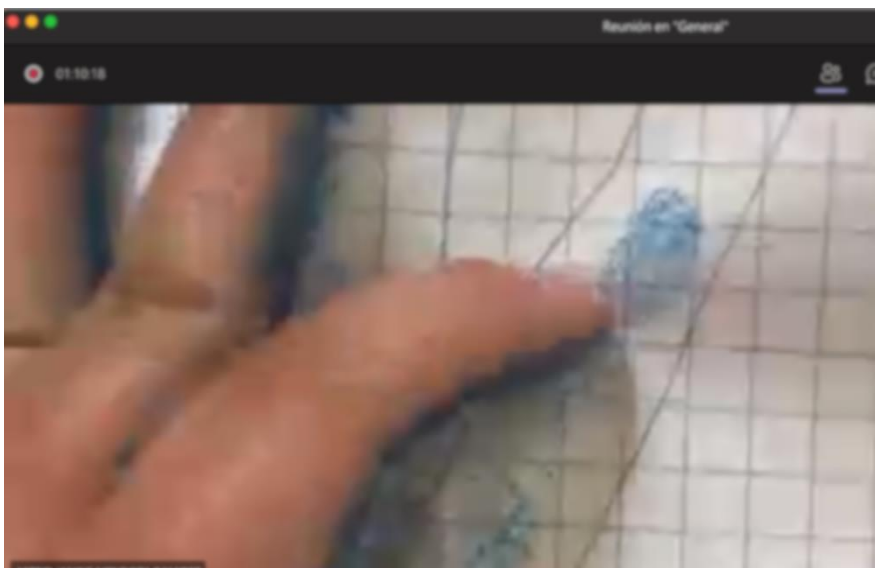


Imagen 8. *Sesión 5, acción artística. Equipo 4.*

En ningún momento dejaron ver su rostro, de hecho, deciden solo mostrar el detalle de la acción que propusieron, pero me parece interesante notarlo a nivel de gesto expresivo.

En su presentación olvidé cerrar mi cámara, de esto me di cuenta cuando terminaron, para las siguientes presentaciones mantuve mi cámara apagada.

La segunda presentación fue el equipo que denominé 1, que en realidad se fue formando por los estudiantes que llegaron tarde y se quedaron en la sesión principal planeando, lo que realizaron está descrito dónde se muestra la **imagen 1** que analicé en la sección de espacio y tiempo pedagógico.

En su presentación cobró relevancia la imagen que los alumnos lograron construir a partir de organizarse para utilizar la pantalla como medio de expresión de aquello que querían decir, la pantalla dio énfasis a las acciones y a partir de ella configuraron un mensaje. En ese sentido, a la distancia de haber comenzado las clases de manera remota, percibo que hubo un manejo de la plataforma que les permitió hacer configuraciones con cierta intención comunicativa.

Recupero un texto de reflexión de la actividad que compartió el estudiante **CL** de los alumnos que presentaron: —“me emocionó mostrar sin palabras y solo con expresiones cómo sufren las mujeres y me hizo reflexionar de por qué es necesario que ellas alcen la voz y creo que fue muy clara la manera en que lo demostramos...”

En este comentario resalta que le pareció interesante utilizar otro medio de expresión que trascendiera la palabra, el equipo optó por mostrar una acción corporal en la que enfatizaron y potenciaron el discurso. Denota cierta emoción que a la vez los llevó a reflexionar un tema de corte social.

A partir de lo expresado, pienso en lo que Eisner concibe como las distintas maneras en la que se consigue la representación, apunta que: “toda forma de representación puede ser tratada en uno o más de los tres modos siguientes: mimético, expresivo y convencional” (1982, p. 76). El primero se muestra a través de imitar los rasgos superficiales de lo que conocemos; el modo expresivo está relacionado con ir más allá de las formas superficiales, permea a la emoción y supone una conexión a nivel sensible. Finalmente, el modo convencional involucra la representación de aquellos supuestos consensuados por el

grupo cultural al que pertenecemos; este modo es más constreñido. Menciona también que “la selección de una forma de representación funciona no sólo como vehículo para transmitir lo que ha sido esquematizado, sino también como una manera de formular las formas de concepción” (Eisner, 1998, p. 67). También menciona que estos modos pueden combinarse.

Al respecto resalto que en la acción que propuso este equipo, logró experimentar una nueva manera de representar, que posiblemente no era un camino antes explorado por los participantes, propusieron una acción desde el cuerpo, sin mencionar palabra alguna. Si bien retomaron algunas formas convencionales como *cubrirse los ojos y colocar su mano indicando silencio*, del mismo modo logro ver que su presentación tiene un tono expresivo, porque conecta con su emoción y —apoyada en sus escritos—, noto que propició en ellos una experiencia que a la vez los llevó a reflexionar en cierto nivel un asunto social. Al finalizar las presentaciones, no hubo como tal, una reflexión respecto a de qué manera eligieron el tema, sin embargo, en la tercera clase del curso fue del 8 al 12 de marzo y coincidió que hablamos sobre performance. Les pedí que investigaran alguno para comentarlo en la clase, y aprovechando las manifestaciones, les propuse observaran alguna acción artística que se diera en el marco del día internacional de las mujeres. Comentamos sobre ello en la esa esa sesión.

En la tercera presentación de esta sesión, en voz de **AH**: —La idea era recrear con la pantalla de sus compañeros una mano que coincidiera con los gustos y cualidades que pudieran tener en común, que tuviera una conexión con los gustos y cualidades de sus compañeros—.

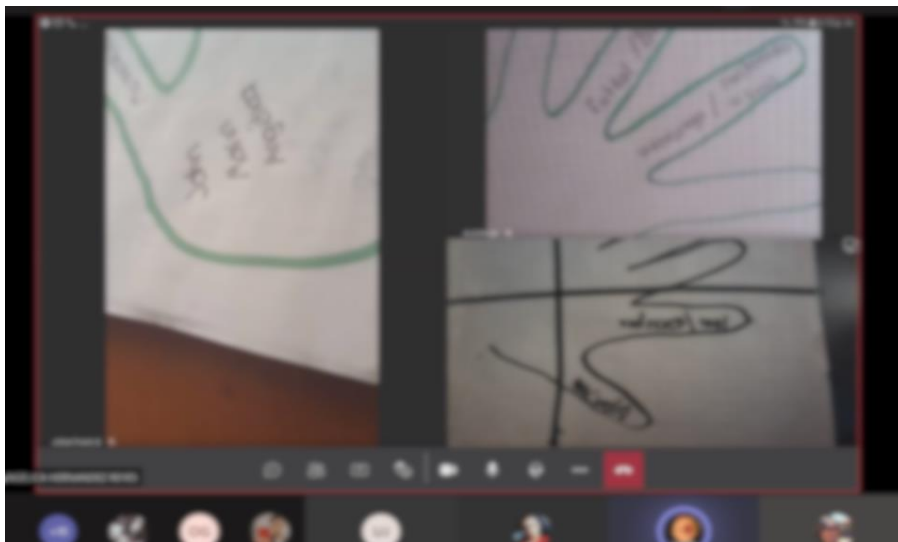


Imagen 9. Sesión 5, acción artística. Equipo 3.

En este trabajo, aunque propiamente no mostraron una acción corporal, buscaron desarrollar la idea de conexión a partir de integrar partes de los dibujos de sus manos. Su idea era conformar una imagen en la que lograran reflejar qué cosas e intereses compartían. Pienso que en cierto nivel también se muestra un nivel expresivo porque intentaron conectarse desde un lugar honesto, aquello que los identifica y está incorporado como parte de su identidad.

Finalmente, en la presentación del equipo tres, dos integrantes encendieron su cámara, se mostraron por poco menos de un minuto, trataron de evocar las emociones de alguien que espera en la sala de espera de un dentista, la acción fue aguardar con las manos en la boca con actitud de impaciencia. En su propuesta no incluyeron el dibujo de la mano que se solicitó, sin embargo, hubo énfasis en la postura corporal de sus manos, fue el único equipo que decidió mostrarse y realizaron una acción que consensaron para expresar una emoción; aunque los chicos del primer equipo mantuvieron abiertas sus cámaras, tuvieron la venda en los ojos que no permitió verlos por completo; los otros dos equipos

decidieron solo mostrar los dibujos de las manos y la acción de pintar sobre ellas, nunca su rostro o cuerpo completo.

Al finalizar las presentaciones, pregunté cómo se habían sentido y cómo habían visto el trabajo que presentaron sus compañeros, agradecí mucho que se hubieran arriesgado a mostrar sus ejercicios, a que hubieran abierto sus cámaras y a que se hubieran permitido experimentar.

Solo tres estudiantes tomaron la palabra, la primera fue **AH** del equipo 3, comentó que no le había gustado porque toda la responsabilidad había caído en ella y no le dio tiempo de editar las manos para se viera como ella quería; **G** del último equipo que presentó, mencionó que se sintió incómodo porque al inicio fue el único que encendió su cámara y no es de los que presente obras o le guste bailar; finalmente **LC** del equipo que quemó la hoja, dijo que se sintió incómodo, al vendarse los ojos por que no sabía que iban a decir sus compañeros y sintió miedo de no saber si sus compañeros iban a entender qué querían decir.

Después de escuchar sus comentarios busqué retroalimentarlos, agradecí de nuevo sus participaciones y que expresaran cómo se habían sentido, comenté que pensaba que habían logrado cosas muy interesantes con los recursos y el tiempo que se tuvo para organizarse. De las notas que había tomado hice mención a cada intervención: **el equipo 4**, había sido interesante que integraran el recurso del color, y que ahí apuntaría solo a que no explicaran todo lo que querían decir, sino que buscaran que con la acción logaran comunicar pero que al final lograron crear a partir de una idea; **el equipo 2**, logró captar algo de la esencia provocadora de estas manifestaciones del arte contemporáneo para denunciar un problema social que es una de las funciones del arte; **del equipo 3** me quedo con la idea de conexión, que me parece que lograron representar; y **el equipo 6**, aunque faltó el elemento de la mano, se arriesgaron a tratar de representar una emoción.

Comenté que me parecía muy valioso compartir cómo se sintieron pues a veces eso también lo siente otra persona, por ejemplo, el tema de la cámara, o de sentir que alguien lleva la mayor carga de un proyecto; esto también podría llevarnos a otro tipo de reflexiones. Por otro lado, también expresé que para esta sesión me interesó cambiar la dinámica, que fuera un momento en el que también pudieran socializar un poco, desconocía si ya se conocían en persona, y pensaba que hace falta en este medio. Agregué que para mí había sido una buena experiencia, que me emocionó ver cómo iban encendiendo sus cámaras y presentan algo, eso me daba indicios de que algo sucedía del otro lado.

Para concluir, les pedí que se quedaran con lo bueno, que vieran como a partir de un solo elemento lograron desarrollar diversidad de ideas, ninguna presentación se pareció a otra; hubo un mensaje y las ideas estuvieron ahí.

Me resultó relevante que los estudiantes lograran un rol activo, la sesión giró en torno a lo que ellos construyeron y a compartir sus presentaciones.

Dimensiones de la educación artística: Considero que al iniciar la sesión y hablar respecto al contexto de las acciones artísticas, puse de manifiesto en cierto nivel el sentido cultural de este tipo de expresiones. Si bien fue breve la explicación, era un tema que habíamos trabajado, para mí fue importante que lo ubicaran en un contexto del arte contemporáneo, de modo que lograran identificar algunas de sus características e incorporarlas a su propuesta.

Una forma de acercar los contenidos a los estudiantes fue proponerles transitar por la dimensión de producción que menciona Eisner (1995). Los estudiantes se colocaron el papel de “artistas”, por lo que tuvieron que consensuar el mensaje a comunicar y proponer cómo lo representarían para lograr una creación colectiva que les implicó dialogar con los elementos que utilizaron y dotarlos de significado; en

mayor o menor medida, me parece que las presentaciones procedieron del proceso de trabajar con sensaciones, y transitaron hacia un sentido expresivo y comunicativo.

En esta sesión, me pareció interesante ver el desarrollo de la idea que presentó el equipo que se observa en la **imagen 1**, ellos se quedaron en la sesión principal, por lo que fue el único equipo del que pude tener el registro de su proceso y el que tomaré para analizar.

Este equipo se conformó por cuatro estudiantes (ER, LC, AD y O), solo tres presentaron la acción, uno de ellos no pudo encender su cámara. Cuando comenzaron a preguntarse qué podían hacer, **ER** dijo: —A ver déjenme ver en *Google* a ver que aparece—, luego les cuestionó a sus compañeros cuál era el mensaje que querían transmitir. Comentó después que estaba viendo varias ahí en *Google* a lo que preguntaron ¿qué había? El comentó: —Hay como... son como cuatro manos que están entrelazadas a agarrándose de los puños, hay otra donde se están agarrando de las manos varias personas, ¿podemos hacer esa no?, cada quién prende su cámara, nos agarramos de las manos y podríamos como que representar algo como unión, no sé ¿Como ven? ¿Qué opinan? —. **O** mencionó que eso sería lo más rápido y que para él estaba bien.

Momentos después, otro **LC** abrió su micrófono y le preguntó a su compañero ¿cómo lo había buscado?, el primero dijo: —como acción artística con las manos—.

Eisner señala que, al dar la posibilidad al individuo de trabajar con formas de representación, se brinda la oportunidad no solo de actuar como creador, sino como crítico, en primera instancia, de su propia obra (Eisner, 1998, p. 70). En cuanto a los modos de representación de las que ya he hablado —mimético, expresivo y convencional—, observo que, en el primer acercamiento a la construcción de la presentación de este equipo se acerca a los modos mimético y convencional, pues al inicio, pretendieron imitar algo que tomaron de internet, no buscaban proponer algo distinto, parecía que irían por el camino

“seguro”. Sin embargo, cuando comienza a haber mayor interacción entre ellos, **LC** les pregunta que cómo lo harían, que recordaran que la maestra había dicho que debían utilizar el dibujo con el que se presentaron (el de la mano).

Después de algunos minutos, **AD** que había mantenido su micrófono en silencio hasta entonces comentó: —es que yo tengo otra idea, pero no sé si se pueda hacer, como está ahorita mucho de moda lo del feminismo, podríamos poner como en la mano [el dibujo] y ponerle machismo y con un encendedor quemarlo, algo así—. **ER** respondió: —también estaría, ¿qué opinas? [refiriéndose a **LC**]—. Él respondió: —no lo descartemos, déjenme ver si se me ocurre algo—, luego preguntó: —pero a ver ¿qué significaría la acción? —

AD respondió que representa “extinguir el machismo en la sociedad”, cuando sus compañeros le pidieron más detalles de cómo lo había imaginado, comentó que su idea era que todos escribieran en su dibujo de las manos la palabra machismo y en cada dedo una acción machista que se normaliza, al final le prenderían fuego. **ER** preguntó si ya tenían encendedor.

En ese momento, **LC** comentó que tenía otra idea, explicó: —Alguien consígase una prenda o lo que sea para vendarse los ojos y solo uno quema la hoja, por ejemplo, tú que ya la tienes y los demás encendemos la cámara, pero nos tapamos los ojos y ponemos la mano en la boca para representar el silencio; la idea es guardar silencio que es como tal, es no tener voz y no tener justicia. Y lo que les estoy diciendo es un performance y se me haría muy chido, la verdad—.

Después de ello, abrí mi micrófono para preguntarles si estaban listos, pues sus compañeros regresarían a esa sesión en un par de minutos, ellos comentaron que sí, ultimaron los detalles de su presentación.

En lo descrito, me interesa resaltar que lograron la construcción de una acción artística, reconocieron los elementos que habíamos trabajado en sesiones anteriores, incorporarlos y ponerlos en práctica; en términos de lo propuesto por Piaget, estimo que lograron un proceso de asimilación para dar paso a la acomodación, al integrar y adecuar conceptos que posiblemente ya eran parte de un esquema asimilado y que modificaron en su propuesta.

Considero que también pusieron en práctica su capacidad imaginativa y creativa, al trabajar con elementos que tenían a la mano y con ello construir su presentación a partir de una idea. Por otro lado, pusieron de manifiesto ejercicios de escucha, propusieron, tomaron acuerdos y trabajaron de manera colaborativa incorporando sus ideas para la construcción de su presentación.

En esta sesión trabajé con *teams*, con la función de canales para realizar los equipos.

El trabajo previo a esta sesión implicó asignar a los estudiantes en los canales para el trabajo por equipos, no estaba segura si funcionaría. En esta clase, aunque todos los alumnos de la lista estaban divididos en esos canales, tenía que tomar en cuenta que no tuvieran problemas para conectarse con su equipo y luego volver a la sesión principal; también revisar que se hubieran juntado la cantidad mínima de alumnos para lograr trabajar por equipos. En este sentido, estimo que en el trabajo remoto hubo variables que podíamos controlar y otras que se escapaban de las manos y que había que resolver en el momento —eso tomaba tiempo de la sesión—, me parece que también suele ser así en las clases presenciales, podemos planear y tener una idea de qué es lo que buscamos y siempre habrá otros factores en los que tengamos que ser flexibles y adaptarnos todo el tiempo, sin embargo, confieso que el trabajo con las plataformas agregaba cierto nivel de estrés.

Torres Santomé (1996) menciona el concepto de *imprevisibilidad* como elemento particular de una clase, refiere a que “en cualquier aula suceden eventos que no están previstos, tales como

distracciones, interrupciones, descubrimientos de lagunas en los conocimientos previos que el alumnado debería poseer, etc.” (Jackson, 1996, p. 17). En esta clase, realmente no sabía que situaciones podrían suceder.

Otro asunto que estimo es importante reflexionar, es que el trabajo con las plataformas y teniendo la pantalla como elemento de visualidad, dio la posibilidad de incorporar otros recursos —en este caso la pantalla— como un elemento comunicativo. En esta actividad, fueron interesantes las decisiones de lo que mostraron, pues también decidieron qué y cómo mostrarlo. Al respecto, me parece que el uso de la pantalla abre la puerta a imaginar qué posibilidades existen en ese cuadro que la mayor parte del tiempo bajo estas circunstancias se mantuvo en negro.

Realizando un balance respecto al uso del recurso digital de esta sesión, noto que funcionó como herramienta para facilitar el trabajo entre los estudiantes y mostrar su acción; pienso también que, a pesar del medio, algo también sucedió en el proceso de creación, en la presentación e incluso me atrevo a decir que en el ser espectador de los trabajos de los demás.

Sesión 7: La imaginación y la fantasía como impulsoras de la creatividad. (Corte 2) / 29 de abril de 2021

Para esta sesión, había solicitado que previamente entraran a la aplicación de *Mentimeter*²⁸ para responder a la pregunta: ¿Qué piensas cuando escuchas las palabras imaginación, fantasía y creatividad? Además, les pedí que leyeran un par de páginas del texto del capítulo 1, *Arte e imaginación* del ensayo *La imaginación y el arte en la infancia* de Vigostky para comentarlo en la sesión.

²⁸ Aplicación que permite realizar presentaciones y encuestas cuyos resultados se muestran en tiempo real a través de recursos gráficos como nubes de palabras.

Hubo algunas respuestas que arrojó la aplicación, aunque al preguntar si habían leído el texto, todos comentaron que no lo habían hecho. Comencé a leer su lluvia para introducir el tema e incentivar la participación de los estudiantes, apunté a decirles que no había respuesta equivocada, lo que me interesaba es saber qué ideas tenían y con qué relacionaban el tema. Hubo un par de participaciones.

Después de ello, les compartí mi pantalla. Ocupé la primera parte de la sesión para hablar sobre estos conceptos y su relación con la creación artística. Me apoyé de una presentación realizada en Sway que utilicé para explicar el tema a la vez que les hacía preguntas para propiciar el diálogo y la reflexión respecto a los temas abordados.

Cuando suelo ver este tema, me interesa aprovechar la oportunidad de hablarles de algunos movimientos artísticos, en particular mostrarles algunas obras de artistas *surrealistas* o compartirles procesos que detonaban la creatividad, en los *dadaístas*. En esta sesión utilicé una pintura de Remedios Varo (*Gato-hombre*, 1943) en la que me inspiré para la experimentación que realizaríamos, misma que les mostré hasta el final de la sesión. También planteé la clase como un espacio para experimentar —casi un laboratorio—, en el que hubiera solo detonantes para hacer algunas actividades que permitieran reflexionar sobre los conceptos.

Después de comentar la presentación, les propuse utilizar café soluble para hacer manchas sobre hojas recicladas, les pedí doblar ligeramente por la mitad sus hojas y ver qué formas resultaban, fue interesante escuchar sus reacciones de sorpresa ante lo que se iba notando en sus experimentaciones o en los ejemplos de manchas que les iba mostrando. Me fue grato descubrir cómo un material tan sencillo les brindó muchas posibilidades, no hubo una forma igual a otra. Al final, les pedí que eligieran dos o tres de las manchas para configurar un personaje.

Pienso que el trabajo con este material y el acompañamiento de preguntas durante la presentación facilitó incentivar la curiosidad de los alumnos para posteriormente reflexionar sobre su proceso de creación; lo que permitió hacer algunas conexiones con las ideas que revisamos al inicio de la sesión sobre los conceptos de imaginación y la fantasía.

En esta sesión, noto el uso de distintos recursos y estrategias comparadas con lo descrito en la clase previamente analizada. Un elemento importante durante la primera parte de la clase fue el uso de las imágenes en la presentación, pues se volvieron recursos didácticos, pero también epistémicos al ser objetos que buscaron aportar conocimiento.

García Aretio, define como **objetos de aprendizaje** a “aquellos archivos o unidades digitales de información dispuestos con la intención de ser utilizados en diferentes propuestas y contextos pedagógicos” (García, 2005, p. 1). Pueden tratarse de preguntas, imágenes, tablas, juegos, audios y videos, etcétera. Estos objetos permiten cierto grado de interactividad, adquieren diversas formas y adoptan distintos formatos. En ese sentido, logro identificar que, en esta sesión, estuvieron presentes algunos de estos recursos: la encuesta del inicio; la presentación del tema realizada en *Sway* que a la vez incluyó texto, un organizador gráfico, imágenes, preguntas; el texto que se envió previo a la sesión.

Él también comenta que, para organizar estos objetos de aprendizaje con fines de reutilizarlos, actualizarlos, combinarlos, clasificarlos, etiquetarlos; pueden ubicarse en repositorios. En ese sentido, considero que este periodo me permitió desarrollar distintos materiales que podría describir como objetos de aprendizaje. Por ejemplo, las presentaciones que realicé en *Sway*, en distintas sesiones, fueron modulares para organizar la secuencia del tema en ellas. Pienso que podría valer la pena organizar dichos materiales en un repositorio que pudiera actualizarse y continuar sirviendo como material de apoyo, incluso compartirlos con otros colegas para ir mejorándolos, estimo que hay mucho trabajo invertido en

este tipo de materiales que utilizamos con nuestros estudiantes y que se queda limitado al uso de una sesión. Al hacer esta revisión, me di cuenta de que desde que entré al Colegio, he realizado diversas presentaciones, aunque en determinado momento dejé de hacerlas porque no había las condiciones para proyectarlos en el aula; sin embargo, el trabajo con medios digitales que logramos durante este periodo de pandemia, me parece que nos abre una pequeña posibilidad de que podamos continuar haciendo uso de estas herramientas en un futuro con nuestros alumnos, aún a pesar de la infraestructura de los planteles.

Esto me lleva a reflexionar que si bien el uso de la tecnología y los apoyos visuales que fueron posibles en el trabajo remoto, no son factores que necesariamente aseguren que los alumnos aprendan; en mi práctica, fueron elementos que me permitieron organizar, ejemplificar, ampliar, mostrar e interactuar con los estudiantes. En ese sentido, me pregunto ¿Qué tanto podremos mantener algunas de estas ventajas al volver a las aulas? ¿Volveremos a las mismas dinámicas? ¿Habrán intención por parte de las autoridades de los planteles para mejorar servicios de internet y equipar las aulas de modo que logremos tener la posibilidad de acceso a este tipo de recursos?

Algunas otras actividades que les propuse fueron: hacer un ejercicio con un texto de revista en el que se bloquearon oraciones tachándolas, la intención fue dejar ciertas palabras y buscar algún sentido. Realizamos también un poema dadaísta y finalmente les leí un cuento corto de Leonora Carrington. Les pregunté ¿qué les había parecido la sesión?, **AH** comentó que esta clase si le había gustado más que algunas anteriores, que la actividad le gustó, pero no le gustó no poder controlar [refiriéndose a las manchas]. Le comenté que a lo mejor eso nos habla de algo, y es una invitación a dejar fluir como nos lo muestran estos artistas, al final a partir de ello también surgen cosas interesantes.

Durante la clase hubo mucha participación, me gustó que se animaran a hablar, a encender sus cámaras para mostrar sus ejercicios —aunque no se mostraran ellos— y logran compartir.

Dimensiones de la educación artística: Considero que, en cierta medida, durante la exposición, al dar el contexto de algunas obras, abona a la dimensión cultural. En otros momentos, me detuve a preguntar para propiciar que observaran y notaran ciertas características de las imágenes mostradas, a fin de acercarme a la dimensión crítica. Finalmente, la actividad llevó a los estudiantes a trabajar en una producción que surgió de experimentar a partir del uso de medios y materiales.

Considero que esta sesión da cuenta de la diversidad de recursos que el docente despliega para buscar que los estudiantes logren acercarse a un tema, más aún, fue interesante llegar a experimentarlo a través de diversas actividades.

Los recursos digitales que utilicé fueron: Teams, Mentimeter, Sway, Padlet.

Sesión 12: Fases del proyecto de producción o acción artística. (Corte 3) / 3 junio de 2021

En esta sesión les pedí que investigaran a un artista que hubiéramos visto durante el semestre y que les hubiera llamado la atención; les solicité que escogieran una obra para analizarla en la sesión con la intención de retomar algún elemento de inspiración para ir pensando su proyecto final. Esta clase comenzó con 6 estudiantes conectados, al final se integraron dos más, resalto este dato porque siempre me genera cierto desánimo que los estudiantes dejen de asistir, en este caso la inasistencia fue mucho mayor.

Al iniciar la sesión, pregunté cómo les había ido con su investigación, no hubo respuesta, pregunté si estaban ahí, si me escuchaban, alguien respondió que si se escuchaba. Al no tener otra respuesta, comencé a preguntar de manera directa, cuestioné a **LA**, respondió por el chat que no servía

su micrófono, le comenté que escribiera en el chat a quién había investigado, mientras, pregunté a **LB**, él encendió un momento su micrófono, se escuchaba música con volumen alto de fondo, el comentó — espéreme tantito—. En particular, esa sesión escribí en el diario de clase sentía que era desgastante ver las cámaras apagadas y no tener respuesta al preguntar, era como si los alumnos creyeran que no supiera que estaban ahí, aunque su nombre aparecía en la sección de participantes, me pareció que era similar a cuando en el salón pregunto y los estudiantes desvían la mirada para evitar hacer contacto visual.

LA escribió en el chat: *Dwayne Johnson* [se refería al actor de la película “La Roca”], lo pude corroborar en ese momento porque tenía acceso a internet, al darme cuenta, exclamé un poco molesta: —no bueno, por favor que alguien le explique a **LA** que es un artista que hayamos visto en el curso—.

Continué preguntando a los demás, algunos escribían en el chat que no servía su micrófono, no podían hablar o se les iba el internet. De los pocos asistentes que hubo, un estudiante comentó en el chat que le interesó una obra Leonora Carrington, al respecto, escribió: “demuestra como la autora está inmersa en un mundo irreal, parece huir y renunciar al diálogo plástico con la realidad”, a lo que comenté, —¿este texto está tomado de algún sitio, cierto?—, de nuevo no hubo respuesta, el texto lo encontré en una página de internet.

Pienso que estar conectados a internet, nos dio la ventaja de poder acceder a datos de manera presta, a mí me permitió corroborar información en el momento, sin embargo, tengo la impresión de que la relación que establecen los estudiantes con este medio tiene que ver con asirse de lo inmediato, lejos de realizar un proceso selectivo respecto a la información que están buscando. Lo percibo en la sesión cinco cuando al pedirles realizar una acción artística, comentan que lo buscaron en *Google* como “acción artística con manos”; luego en el este caso y en muchos trabajos en los que, por el tipo de lenguaje utilizado, se puede notar que no lo escriben los estudiantes.

Por otro lado, los comentarios respecto a asuntos técnicos por los que no pueden abrir su micrófono o participar, eran comprensibles, sin embargo, también pienso que muchas veces se ocuparon como pretexto para evitar participar.

Otro aspecto que identifiqué en esta sesión es que busco que algunos asuntos surjan del interés de los estudiantes. En este caso, les pedí que investigaran a algún autor que les hubiera llamado la atención de los revisados durante el curso, para ello, en la sesión anterior subí un listado a *classroom* junto con la consigna para apoyar su investigación. Les solicité que revisaran las obras del autor que les gustó y eligieran una para analizarla en clase, la idea es que ésta les serviría de inspiración para su proyecto final. Como mencioné hubo poca participación, así que decidí recordar lo visto en la sesión anterior para ayudarles a ir desarrollando su proyecto. Abrí una pizarra colaborativa y les pregunté qué habíamos visto que se requería para hacer un proyecto de producción artística, no respondieron, pedí que revisaran sus notas y proseguí: — el primer punto es tener un tema, el tema tiene que ver con ¿qué es lo que quiero saber? Luego con esto vamos con el objetivo, les pediría que vayan escribiendo (en la pizarra compartida) y digamos que un tercer punto será fundamentación, ahora no vamos a entrar en esto y obviamente el cuarto paso es la ejecución—. Hice énfasis en que en la pizarra escribieran ¿De qué les gustaría hablar? ¿Qué los mueve?, solo alguien escribió “arte abstracto”, luego una alumna abrió su micrófono y preguntó: —Disculpe, ¿Cuál era la pregunta? No escuché, yo pregunté: ¿No se está escuchando bien?, comentó que acababa de entrar porque se había salido. Repetí.

Ella comentó que le gustaría hablar de sus gustos porque es lo que la identifica. Alguien más mencionó que sobre las emociones y otro chico dijo que sobre las “tentaciones”, al preguntarle a qué se refería, comentó que cuando él quería a hacer tarea, le “tentaba” jugar o hacer otra cosa. Estas ideas me permitieron ir explicando lo que esperaba del proyecto: — la idea es que aquí ustedes definan el tema,

respondiendo a la pregunta ¿de qué quiero hablar? ¿vale?, entonces, bueno, vamos al objetivo, pero antes de eso me interesa los recursos, aquí yo los voy a delimitar un poco, van a utilizar 2 tipos de disciplinas artísticas, ¿me pueden decir cuáles son las disciplinas artísticas que conocen? ¿Qué hemos visto? seguramente vieron algunas el semestre pasado—. Comentaron que canto, referí que entonces, que hablábamos de música, después comentaron arquitectura, pintura, cine, fotografía, literatura, danza, teatro. En este semestre, hablamos de performance y happening que ya de por sí apuesta por trabajar con distintas disciplinas. Les comenté que de primera instancia el pensar en esas disciplinas serían los recursos, trabajarían con dos disciplinas; respecto al tema, les propondría uno, trabajarían con el tema de “Sueños”, ellos decidirían con qué lo relacionarían, con sus gustos o emociones, por ejemplo. Les pedí que fueran apuntando.

Me parece que inevitablemente, hay dinámicas escolares que aún bajo esta circunstancia de trabajo remoto evoco como parte del *habitus* escolar: tomar notas en un cuaderno, utilizar una pizarra (en este caso digital), buscar la participación de los alumnos, ir “construyendo” a partir de las ideas de los estudiantes.

Para incentivar que desarrollaran algunas ideas para sus proyectos, les pedí que hicieran una lluvia de ideas, y que escribieran en su cuaderno la palabra “sueños”; después que anotaran todo lo que se viniera a su mente, que no pusieran filtro, al final ya decidirían con qué se quedaban; les conté un par de minutos para que hicieran el ejercicio. Después pregunté si alguien quería compartir, **AH** abrió su micrófono y dijo: — gusto, deseo, oportunidad, propósito, meta, placer—, comentaron dos ejemplos más.

Luego les solicité hacer una segunda lluvia de ideas, en esta ocasión escribirían el nombre del artista que eligieron y según la obra escogida, escribirían sus características, todo lo que reconocían o les

hiciera pensar. Les conté un par de minutos más. Una vez que tuvieron ambas, les pedí que encerraran o resaltaran dos ideas de cada lluvia; luego, escribieron qué disciplinas utilizarían para ir pensando en lo que podrían hacer, sin perder de vista que habría que incluir las dos características de la obra del artista elegido. Les pedí compartir si tenían algunas ideas del tipo de *producto* que podrían hacer. Comenzaron a surgir algunas ideas: videos, animación, mezclar foto y pintura.

Mostré una caja que trabajamos esa misma semana en la maestría, me parecía interesante compartirla solo como idea de los materiales y las posibilidades que “las capas” (hechas con acetatos) y el soporte (la caja) podrían dar; entiendo que el proceso que realizamos fue detonado desde otro sitio, al igual que el propio objeto; sin embargo, me pareció pertinente porque sentía que visualmente algo podía aportarles.

Pienso que cuando abordo este tema, me interesa acompañar el proceso de los estudiantes para ir trabajando con las fases del proceso creativo, de modo que ellos puedan ver que esa construcción les permite trazar una ruta para la realización de cualquier proyecto.

Eisner menciona que es muy común que los profesores introduzcan “situaciones en un marco educativo” (Eisner, 1995, p. 172), éstas pueden dar la oportunidad a los estudiantes de elegir, algunas otras se pueden imponer “*como situaciones restrictivas* [...] cuanto menor sea la cantidad de situaciones que se imponen, se permitirá al estudiante una mayor cantidad de elecciones” (Eisner, 1995, p. 172). En ese sentido, aunque trato de no imponer, en mi experiencia, a los estudiantes les cuesta mucho trabajo concretar una actividad cuando es demasiada abierta la consigna o tienen mayor oportunidad de elección; al respecto, Eisner también menciona que la valoración que hace el docente de las capacidades de los estudiantes en un panorama “ideal” tendría que establecer la inclusión de situaciones, considerando también, los objetivos del programa.

El proyecto que planteé para este corte tendría que permitir que los estudiantes eligieran y se enfrentaran a la resolución de un problema creativo partiendo de los aprendizajes que trabajamos a lo largo del semestre. *Las situaciones restrictivas* que propuse fue la temática, aunque podían abordarse desde distintas miradas; buscar trabajar con dos disciplinas artísticas; desarrollar su proyecto guiado de algunas preguntas como: ¿De qué quiero hablar? (tema), ¿Qué quiero lograr? (objetivo), ¿Cómo lo haré? (ejecución) y que los subieran a *padlet*. Las áreas de oportunidad de elección que los alumnos tenían buscaban atender a sus preferencias y dar la oportunidad de elegir lo que deseaban comunicar y expresar.

Me parece que dar la posibilidad de abordaje de este proyecto, permite que los estudiantes puedan explorar a partir de sus intereses y aprender desde la particularidad de sus estilos de aprendizaje. Según Rowntree (1982), citado por Chalmers, define el estilo de aprendizaje como “la manera habitual que tiene un estudiante de solucionar problemas, pensar o aprender [...]” (Graeme, 2003, p. 131).

En el material de campo, reconocí que hay una forma particular en la que nombro ciertas tareas, por ejemplo, hablar de “productos” que entregarían. Me doy cuenta de que tengo muy asumidos e incorporados estos conceptos, por ejemplo “producto con rasgos artísticos” es un término con el que los profesores de la materia suelen nombrar al objeto que evidencia el trabajo que se realiza en la asignatura, considera un proceso (creativo) que se materializa sobre todo en un objeto que incorpora elementos de los lenguajes artísticos.

Cerré esta parte de la sesión, comentando que subiría la consigna a *classroom* y les pediría que su trabajo final al igual que la silueta que habían estado trabajando la subieran a otro *padlet*.

La silueta fue un trabajo que les propuse fueran construyendo desde las primeras sesiones, este proyecto lo iniciamos en la tercera clase en la que trabajamos con sensaciones (*Ver sesión 3 de Anexo*).

Mi intención fue que la fueran retomando como un objeto que les permitiera vaciar algunas sensaciones y emociones que hubieran tenido o que aún manifestaban durante este periodo de encierro en el que continuábamos por motivo de la pandemia. Por otro lado, que tuvieran la posibilidad de plasmar qué sensaciones o emociones iban ubicando al pensar en la “nueva normalidad”.

En ese sentido, reconozco la necesidad de ofrecer un espacio que pudiera servir como contenedor o desahogo emocional en esta situación de aislamiento, y en lo incierto que parecía el retorno presencial a ciertas actividades. La propuesta fue también que lo compartieran en *padlet* junto con su proyecto final.

En la segunda hora de la sesión, hice la invitación al ilustrador Alejandro Herreras para que compartiera su trabajo y su proceso artístico: les mostró cómo va de la idea, al boceto y a la ilustración final. Con ello busqué que los estudiantes tuvieran la oportunidad de dialogar y darse cuenta de cómo se cristaliza un proceso de creación, que fuera compartido de viva voz de un profesional. Pienso que, de este modo, busqué propiciar la curiosidad en ellos, lo que les permite que los alumnos logren ir de la abstracción de “lo que se dice que es el proceso creativo” a verlo materializado. En ese sentido, me parece que la entrevista fue el recurso didáctico que puse en juego, asunto que también permitió la tecnología y que pudo haberse complicado de manera presencial.

Antes de que se conectara el invitado, les pregunté a los estudiantes si habían podido revisar su trabajo en el link que previamente les había enviado y si sabían qué hacía un ilustrador. Comentaron que no lo habían revisado, y solo **AH** comentó que no sabía exactamente pero que tenía la idea de que los ilustradores trabajaban con dibujos.

Comenté que efectivamente, los ilustradores suelen trabajar con editoriales que les dan textos que necesitan ir acompañados de un dibujo, de una ilustración; son los ilustradores pueden aportar una

visión que acompañe o enriquezca al texto, con el tiempo también van desarrollando una forma propia de decir las cosas. Les mencioné también, que el invitado, es un ilustrador que además de trabajar con editoriales en México, su trabajo se extiende a distintas partes del mundo, como España, Emiratos Árabes, Estados Unidos, Inglaterra, por lo que me interesaba mucho que nos pudiera contar de qué se necesita para trabajar en otras partes, en qué se inspira y cómo hace sus proyectos.

Mientras el invitado lograba conectarse, les comenté que se animaran a preguntarle, que aprovecharan este tiempo que nos iba a regalar, porque suele estar muy ocupado, pero también es muy generoso al compartir, así que no se quedaran con dudas. Les compartí entonces la pantalla para que vieran su página de *behance*²⁹, que es donde muestra su portafolio. Les comencé a hablar de un proyecto que mí me gustaba mucho, y es que fue una convocatoria para una marca de electrónicos que les pidió a distintos artistas del mundo que hicieran una imagen en lo que se llama alto contraste, blanco y negro, expliqué. Con esas imágenes hicieron pantallas de lámparas solares que donaron a comunidades que no tenían electricidad.

²⁹ *Behance* es una red en la que se pueden ver los portafolios de trabajo —colecciones de imágenes y videos— de distintos profesionales y creativos que se relacionan sobre todo con el ámbito del diseño gráfico, publicitario y editorial. El trabajo de Alejandro Herreras se puede ver en: <https://www.behance.net/AlexH>

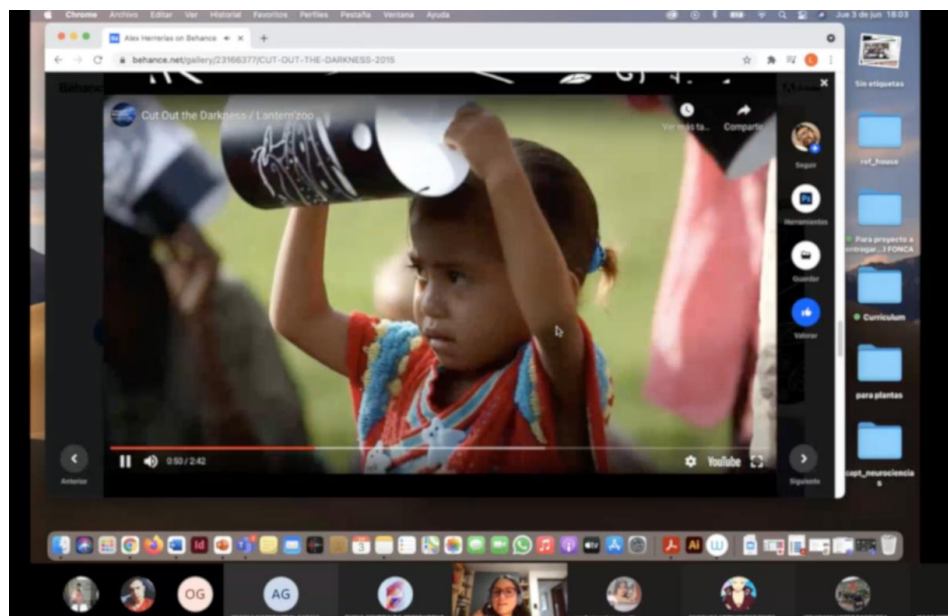


Imagen 10. Sesión 12. Muestra de uno de los proyectos del ilustrador.

Momentos más tarde, se conectó Alejandro Herreras, me saludó, saludó al grupo y el comenté que estaba compartiendo algunas imágenes de su trabajo en *behance*, pero que me gustaría más que él nos explicara qué hace un ilustrador, el comentó que sí, y preguntó si podía compartir su pantalla.

Pienso que la pantalla, a través de funciones como “compartir pantalla”, se volvió además de un lenguaje habitual, un medio de lograr convergencias, puntos y referencias comunes para propiciar el diálogo. Manovich (2005) al acercarse a explicar la genealogía de la pantalla en la cultura visual de la época moderna, menciona que, en el tránsito de la pintura al cine, supuso un fenómeno que imbricó “la existencia de *otro* espacio virtual, de otro mundo tridimensional, que está encerrado en un marco y situado dentro de nuestro espacio normal. El cuadro separa dos espacios absolutamente distintos que, de algún modo, coexisten” (Manovich, 2005, p. 147).

En la **imagen 10**, me parece interesante como se manifiestan estos distintos espacios que la pantalla permitió coexistir por un momento: la imagen de mayor tamaño es una niña de Indonesia que recibe esta pantalla que tiene la imagen que realizó el ilustrador invitado en 2015. La pantalla me permitió mostrarles el trabajo del ilustrador, se encontraba además mi espacio, y aunque no se manifestaba con la cámara abierta, también existían los espacios de los estudiantes. La pantalla fungió como una ventana que fue posibilidad de acercarnos a otros espacios, incluso otros tiempos y participar de la experiencia del otro, en este caso del ilustrador.

Lo que el invitado les comentó, no sin antes invitarlos a preguntar en cualquier momento de la charla, es que imparte clases en la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM y trabaja desde su casa no nada más para clientes que están en México sino en otras partes del mundo. Resaltó que su trabajo lo sube a plataformas como *Behance* e *Instagram*³⁰, indicó que, si bien no era su objetivo contar con muchos seguidores, en realidad estas aplicaciones le han permitido que vean su trabajo, editores de otras partes del mundo.

Al respecto, me parece que se pone de manifiesto, como las redes sociales y las tecnologías de información, son utilizadas como medios no solo de comunicación, sino que tejen redes de trabajo que permiten trabajar con personas de distintas partes del mundo.

El proyecto del que les habló inicialmente fue el de su novela gráfica que fue el resultado de la beca *Jóvenes Creadores* otorgada por el *FONCA* (Fondo Nacional para la Cultura y las Artes ahora Sistema de Apoyos a la Creación y Proyectos Culturales). Explicó que originalmente iba a ser otra cosa que no pudo concretarse y finalmente a raíz de tener un viaje familiar a un pueblo mágico, se inspiró para proponer hacer una leyenda que pudiera narrarse en un cómic. Mientras contaba su experiencia, les fue

³⁰ Red social y aplicación móvil que permite editar y subir fotografías y videos cortos para compartirlos.

mostrando imágenes del desarrollo de su proyecto, comentó que, al solicitar la beca, era necesario que explicara: ¿Qué iba a hacer? ¿Cuál era el argumento? ¿De qué se iba tratar la obra? ¿Quiénes eran los personajes?

Mencionó que su proyecto fue una novela gráfica, un cómic, que definió como “un lenguaje secuencial, donde cada viñeta era un momento del tiempo”. Explicó que para diseñar sus personajes fue importante escribir sobre ellos, describirlos, cómo se ven, cómo piensan, eso le da pie para dibujarlos. Posteriormente, trabajó ya propiamente sobre el argumento de la novela, para ello, mostró como se iba imaginando las escenas, se apoyó inicialmente de una escaleta o *story board* —palabras que les explicó—. Algunos elementos con lo que fue nutriendo su proyecto, tenían que ver con símbolos que iba integrando a los personajes; comentó también, que la elección del color de cada capítulo tenía un sentido simbólico que atendía a ciertos momentos del día.

El invitado mostró también algunas imágenes de cuando estuvo en la imprenta revisando como salían las primeras pruebas de color del trabajo, mencionó:

—Fue muy emocionante como una idea que surge de un viaje a San Miguel de Allende, se está haciendo realidad. Estas son un apéndice que le puse a la novela gráfica en albanene, porque a mí los bocetos a lápiz me encantan, me gustan mucho, es mi parte favorita. Entonces me los lleve en albanene, para que los pudieran ver. Hice *stickers* y pines, y bueno, pues aquí ¿Qué pasó después? pues lo que fui a presentar, se presentó en varios lugares [...] Se presentó en algunas ferias, cuando todavía había ferias en el 2019, la feria del Zócalo. Esto fue una presentación que tuvimos ahí en el Museo de la Estampa, y, no sé si reconocen por ahí alguien que con la que están tomando clases porque pues la profesora aquí presente, es la diseñadora editorial de toda la novela gráfica, entonces el equipo completo me acompañó más dos invitados [...]—

Mientras él contaba su experiencia, les iba mostrando imágenes del proceso que describía; al final dijo que para él era relevante mostrarles el camino que tomó una idea, y cómo ésta va tomando fuerza y lo lleva a otros lugares. Cómo ahora ven un libro, pero hay un proceso detrás, que salió de un cuaderno.

Al terminar su exposición, comenté que para mí era importante que pudieran ver como él proceso creativo está en todo y puede ser un camino para desarrollar cualquier proyecto. Por otro lado, mencioné que suelo decirles que ahora tenemos muchas cosas a la mano y a veces no nos preguntamos de dónde vienen las cosas, lo que nos lleva es a pensar que cada cosa es resultado de un proceso creativo.

Un estudiante se animó a preguntarle y escribió en el chat —porque no servía su micrófono—: *¿Qué es lo que te inspiró para dedicarte a la Ilustración?* Alejandro comentó que desde niño dibujaba y era algo que le animaban en casa, por lo que cuando llegó la hora de decidir qué estudiar optó por diseño y vio que la carrera tenía una especialidad en ilustración y pues ahí se siguió.

El invitado, les habló también de tres proyectos más en los que estaba, el primero era un libro que estaba trabajando en equipo con una ilustradora del Emirato Árabe Sharjah, les dijo:

—Y aquí, bueno, desde Iztapalapa, que es donde vivo yo en México, vamos a hacer un libro en el cual vamos a rescatar tradiciones de su país [se refería a la ilustradora de Sharjah], tradiciones de México y las vamos a meter en un acordeón. La idea es que estemos trabajando y nos veamos en septiembre, iba a ser en junio, ya cambiaron la fecha, va a ser en septiembre vernos allá en Emiratos Árabes para poder hacer este libro y que se pueda presentar en la Feria del Libro de Guadalajara del año 2022—

El segundo proyecto era con un editor alemán que vive en Francia y la hermana de él, los tres se encontraban trabajando en un libro que hablaba de música en el que cada niño tocaba un instrumento musical, iban a ir a una ópera en Dresde y buscaban que fuera un libro que mostrara diversidad en los niños. Mientras iba contando, les enseñó los bocetos ya con los textos en alemán, luego, como se iban viendo las imágenes ya en color. Él mostró una captura de pantalla en la que se les podía ver a los tres sonriendo, comentó que ese día le llegó su novela gráfica a Philip (el editor) hasta Francia. Mencionó que le ha parecido fantástico el poder colaborar con personas que se encuentran del otro lado del mundo.

El último trabajo del que habló fue un proyecto en México que se llama *Muerto de miedo*, que es un proyecto del Fondo de Cultura Económica y que también estaba próximo a salir. Apuntó que esos son los proyectos que le gusta hacer y que resultan de una planeación y ahora, la tecnología ha permitido desarrollar este tipo de trabajos, por ejemplo, ese día, también había permitido que lograra hablar con todos, cada uno en su casa y él en su estudio. Preguntó si alguien tenía preguntas.

Antes de que los estudiantes comenzaran a preguntar, comenté que me gustaría resaltar esa parte en la que trabaja colaborativamente, pues yo les insisto mucho a los chicos que es importante que lo puedan hacer, porque también da muy buenos resultados cuando se conjuntan distintas miradas.

Alejandro resaltó que se trata como de empatizar y de escuchar la otra parte, y que en la vida profesional ha hecho equipo con personas que ahora puede decir que le caen bien, pero también con otras que no conoce más que por el correo. Abrió de nuevo la invitación a preguntar.

JL preguntó por el chat: *¿Qué debe tener una de tus ilustraciones para que estés satisfecho con el resultado?* Él comentó que era difícil, pero creía que es importante es que haya una planeación y que las ilustraciones tengan una idea, un concepto.

IE, abrió su micrófono y preguntó: —¿Cómo liberaste la imaginación para hacer el cómic que dijiste que hiciste? — Él respondió que fue saliendo a pasear, relajándose, viendo otras cosas, viviendo, y de ahí surgió la idea, además le dio tiempo para ir planteando el proyecto, trabajando en el argumento inicial.

Alguien más preguntó por el chat: *¿Cuál es tu mejor obra?* Alejandro respondió:

—Creo que cada proyecto tiene algo de mí, pero en cuestión de trabajo, mi novela gráfica [...] Pues la mejor obra puede ser lo último que estás haciendo, porque le estás echando el empeño al último proyecto, este que estoy haciendo con Philip [el editor alemán], es un libro que me está gustando mucho. Me estoy tardando, él no tiene prisa y estamos haciendo algo detallado entonces creo que cada proyecto tiene sus detalles. Luego sentiría feo diciendo que me gusta más uno que otros, porque pues a todos le pongo el corazón [...]—

AH abrió el micrófono también y preguntó: —Usted dijo que disfruta de su trabajo ¿Cómo se dio cuenta que lo disfruta?

Él comentó que no lo padecía porque le emocionaba sentarse a proponer a los personajes de sus proyectos. Mencionó que a veces descansaba de un proyecto haciendo otro. Pensaba que cuando no disfrutas algo, no lo quieres hacer, no, o cuando no disfrutas algo es pesado, le das la vuelta y no es ese el caso.

Finalmente, con el sonido de fondo la campana de la basura, le pregunté: —¿Qué les dirías a estos chicos que están en el Bachilleres 6, en el turno vespertino y a los que les ha tocado un mundo de tanta incertidumbre? ¿Cuáles serían tus mejores consejos? O ¿Qué te dirías a tu “yo” de la prepa? Él respondió:

—Que le huyan a la trova [bromeó], diría que disfruten, que no se comparen con los otros, ustedes tienen la edad que ya uno no va a volver a tener y ustedes tienen todas las posibilidades al frente, de dedicarse a lo que quieran, de estudiar lo que quieran. Ahora es tan fácil buscar el conocimiento, ya nada más se meten a internet y teclean algo y salen oportunidades, salen tutoriales; pues ustedes pueden estudiar lo que necesiten, si la escuela les da algo, pues ustedes pueden buscar otras alternativas, pueden buscar becas, buscar irse a otros países a estudiar, a veces uno lo ve tan difícil y luego es más fácil de lo que uno piensa, porque ahí están las oportunidades. Que disfruten lo que hagan a lo que sea que se vayan a dedicar, pero por favor busquen algo que, si les guste, no nada más por la presión en casa [...] busquen algo que realmente les apasione, que en el futuro puedan trabajar de eso y no se cansen, que estén contentos, creo que eso es lo más importante antes de pensar en el dinero [...] busquen cosas que los llenen porque créanme que ahora hay muchas cosas que antes no se podían hacer ¿no? Ahora tenemos un millón de películas, de libros y de cosas que podemos ver al mismo tiempo. Y a veces también nos olvidamos de esas pequeñas cosas que podemos hacer, como caminar, tomarte un café o comer algo rico o ir a las luchas, ahora que regresen. A mí me gusta mucho la lucha libre, entonces pues yo digo que disfruten la etapa en la que están y que aprovechen las oportunidades que tengan ¿no? Y que pregunten, eso es importante, que no se queden con las preguntas no se queden con las ganas, ninguna pregunta es está de más, pregunten lo que sea que quieran pero que pregunten algo, pregúntale a la gente a sus profesores, pregúntense a sí mismos para que para que se vayan alimentando y retroalimentando de todas estas experiencias, para que el día de mañana digan, voltean y digan, caray, ya recorrí una parte del camino, pero todavía me queda mucho por hacer y por recorrer y quiero hacerlo—

Yo exclamé: —Ay qué bonito. Chicas, chicos, no sé si haya otra pregunta... [no hubo respuesta] bueno Alex, muchas gracias, creo que ya no te robamos más tiempo, gracias por aceptar la invitación—

Eisner al hacer algunas observaciones respecto de la enseñanza, menciona que el profesor enseña también “a través de anotaciones mudas que da a los estudiantes” (Eisner, 1995, p. 166). Se refiere a las reacciones, sensaciones y comentarios que hace el profesor por ejemplo ante una obra. Lo que propone Eisner es que las clases deberían dar la oportunidad de que los estudiantes percibieran a sus maestros genuinamente emocionados o asombrados ante obras de artistas, incluso de los propios alumnos; pues es muy posible que estas reacciones no las logren ver en otro lado, de modo que “el profesor, como modelo, puede ofrecer una imagen vívida de la apariencia que tiene esta experiencia cuando se produce” (Eisner, 1995, p. 166). Considero que, en esta sesión, podría notar algunas *notaciones mudas* de las que habla Eisner, expresadas por el ilustrador al compartir con un sentido emotivo su proceso. De ello, dan cuenta la participación de los estudiantes que se animaron a hacer preguntas, comparto el comentario de uno de ellos al pedirles que escribieran algunas palabras de lo que les había parecido la sesión, escribió: “*Es interesante. Muy interesante y eso me voy prendido. Muy chido.*”

Para despedirse, el Alejandro dijo a la clase:

—Cuidense mucho, pues ya se ve la luz al final del túnel, ya como que estamos saliendo adelante, no hay que confiarnos, pero pues cuando pase la pandemia hay que voltear y ver que nos dejó, no puede ser que pase la pandemia y nosotros sigamos igual. Tiene que haber algo, tenemos que ser un poco distintos a como éramos antes, con todo este aprendizaje y bueno, pues nos estaremos viendo en el futuro. Muchísimas, muchísimas gracias—

En la *Hoja de ruta para la educación artística* (2006), se menciona la importancia de que profesores puedan entablar colaboraciones con artistas, en dicho documento se apunta la posibilidad de

desarrollar proyectos. Si bien este no fue el caso, me parece que la invitación resultó muy interesante, en tanto que, a los estudiantes, les abrió la posibilidad de expandir la clase de apreciación artística hacia un campo “real” de conocimiento. Pienso que también, esta sesión fue emotiva en tanto lo que el invitado pudo compartir con los chicos, respecto a su trabajo, pero sobre todo a sus motivaciones y a su modo de ver la vida.

Dimensión de la educación artística: Considero que, en esta sesión, la apuesta fue que logran transitar por la dimensión productiva en tanto que busqué fueran construyendo su proyecto a partir de ir retomando las fases del proceso creativo. Por otro lado, en la segunda parte, me parece que lograron visualizar de manera más “cercana” de qué manera un proyecto es resultado del contexto del artista, de su inspiración y motivaciones, en ese sentido pienso que logra relacionarse con la dimensión cultural.

Como recursos digitales, la plataforma por la que seguimos trabajando fue *Teams*, utilizamos la pizarra digital y se mostró el trabajo del ilustrador a través de *Behance* con la función de compartir pantalla.

7. Membrana tecnológica como dispositivo de visualidad

Según lo que plantea Lizcano (2002), “la actividad metafórica, no es solo una actividad lingüística [...] sino también una actividad en la que se trasluce el contexto y la experiencia del sujeto de la enunciación” (Lizcano, 2002, pp. 30-31); en ese sentido, retomo la idea de membrana del campo de la biología para explicar algunas situaciones que pueden dar cuenta de ciertas semejanzas con relación a las experiencias que percibí en el trabajo remoto.

Para el campo de la biología celular, se identifica a “la membrana plasmática, que rodea a las células, define la extensión de la célula y mantiene las diferencias esenciales entre el contenido de ésta y su entorno” (Arrazola, 1994, p. 418). Asimismo, es un filtro que consiente el ingreso de nutrientes y la salida de remanentes, lo que concibe la relación entre el interior y el exterior permitiendo a la vez el flujo de información entre su medio ambiente y otras células.

Si se piensa en los elementos del educador y los educandos como células, la membrana plasmática la percibiría como aquellos dispositivos electrónicos³¹ a través de los cuales, logramos conectarnos docente y alumnos. Es lo que permitió la interacción entre las células y facilitó la relación entre el interior y el exterior, aquel dispositivo fue el medio por el cual fluyó el intercambio de comunicación. A su vez, definió y permeó la manera en la concebimos la educación durante la pandemia.

³¹ Del latín *dispositus* —dispuesto—, un dispositivo es un “mecanismo o artificio para producir una acción prevista” (Real Academia Española, s.f., definición 3). Existen diversos tipos de dispositivos, por ahora me centraré en los dispositivos móviles que, son aquellos que pueden llevarse a cualquier lugar y permiten diversas acciones como la comunicarse con otros, como entretenimiento o para informar. Igualmente refiere a sistemas que se vinculan con la computadora. Por otra parte, los dispositivos electrónicos ocupan diversos elementos que buscan generar señales eléctricas para su funcionamiento. En ese tenor referiré a los dispositivos electrónicos como el objeto físico que utilizamos (educador y educandos) para entablar comunicación de manera remota, por lo general fue teléfono celular, computadora o tableta digital.

La noción de dispositivo, de primera intención me sirve para caracterizar a los objetos, aparatos digitales a través de los cuales mantuvimos comunicación los estudiantes y la profesora. En una segunda lectura, puede dar cuenta de que estos artefactos digitales mantienen estructuras y arquitecturas propias que determinan acciones sociales particulares que pueden relacionarse con la noción de dispositivo desde una visión *foucaultiana*.

La membrana estructura y regula el paso de información, también la filtra. En la situación educativa, los medios digitales estructuraron la forma en la que se desarrolló la educación remota, también permitió tener decisión respecto a aquello que se quería mostrar o no.

En condiciones “ideales” el objeto estuvo dispuesto para que los alumnos se conectaran, lo cierto es que no siempre fue así, no todos disponían de un medio propio por el cual conectarse.

“La membrana plasmática también actúa como sensor de señales externas, permitiendo a la célula alterar su comportamiento en respuesta a estímulos de su entorno” (Arrazola, 1994, p. 418). Bajo esta idea, considero que el medio digital también operó como este sensor a través del cual nos permitimos —alumnos y profesores— percibir indicios de lo que sucedía del otro lado de la pantalla, a través de lo que en ocasiones logramos escuchar y/o a través de lo escrito en el chat. De este modo, la mayoría de las veces se lograba una respuesta, pese a que las pantallas —sobre todo las de los alumnos solían permanecer apagadas.

Otro tipo de membrana está relacionada con el ojo como órgano de la visión, son las membranas que recubren al globo ocular, se trata de envolturas muy finas con funciones específicas, que simulan las capas de cebolla que envuelven y van cubriendo lo que se encuentra dentro. Cuando hay condiciones

patológicas, se forma una delgada membrana que puede provocar visión borrosa o distorsión³². En casos muy extremos puede producir metamorfopsia que se percibe como la distorsión de objetos y personas que son observadas. (<https://www.imo.es/es/noticias/que-es-la-metamorfopsia-y-como-monitorizarla-en-pacientes-con-patologias-como-la-dmae#:~:text=La%20distorsi%C3%B3n%20de%20la%20imagen,personas%20a%20las%20que%20miran.>)

En el trabajo remoto, es muy posible que lo que lográbamos ver podría tener cierto nivel de distorsión, visión borrosa o incluso ceguera por lo que sucedía detrás de la pantalla. La cámara integrada al dispositivo digital era este ojo que solía recubrirse de una membrana que en veces no permitió develar lo que había detrás de la pantalla.

Como ejemplo de la visión distorsionada, puedo mencionar el *efecto espejo* que la cámara realiza, de modo que lo que se ve a través de ella, esa “realidad” que representa la imagen que se observa en la pantalla, realmente está al revés, así, las ideas que generamos a partir de la percepción visual, no es la “realidad”.

En la *sesión 5*, trabajamos acción artística. El equipo que buscó integrar las manos fue algo que hizo notar, al escribir sobre su dibujo, al mostrarlo estaba al revés, la alumna comentó que —por el efecto espejo no se lograba ver bien (**imagen 11**).

³² Un ejemplo es la llamada membrana epirretiniana macular (MER) que, “es una condición en la que se forma una fina capa de tejido cicatricial sobre la superficie de la retina, en la región donde la visión es más aguda (la mácula)”, dicha condición provoca visión borrosa y/o distorsionada. <https://www.cun.es/enfermedades-tratamientos/enfermedades/membrana-epirretiniana-macular>

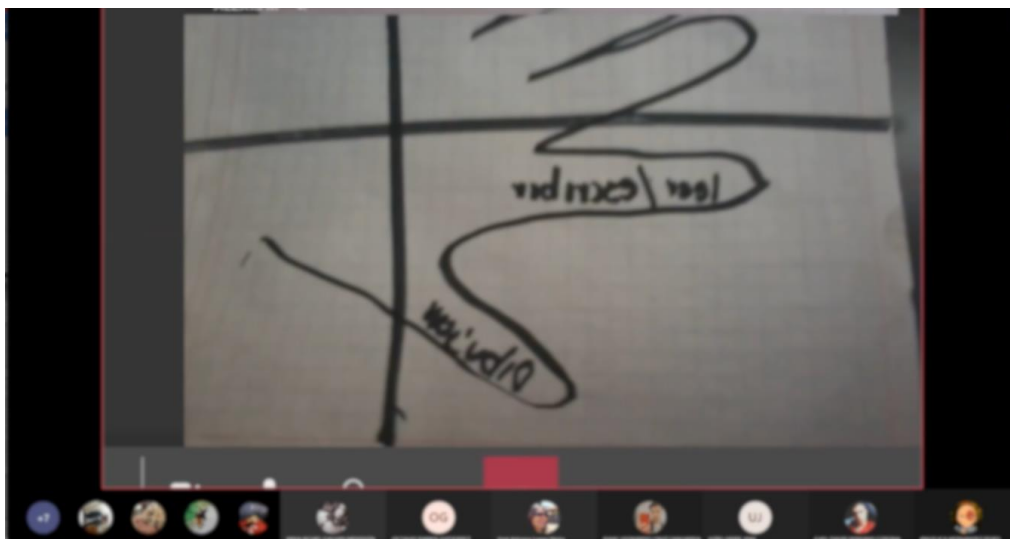


Imagen 11. Sesión 5, acción artística.

7.1. Noción de dispositivo

La necesidad de conceptualizar la noción de dispositivo digital me condujo a la noción de dispositivo planteada desde la visión de Foucault, que considero también abona a ver el fenómeno desde otra perspectiva.

El dispositivo es un concepto que Foucault reflexionó desde una mirada histórico-filosófica (García Canal, 2014), fue un término que utilizó con un sentido mecánico para metaforizar las relaciones de tensión complejas en el ámbito de lo social, atendiendo a que las condiciones de su puesta en marcha se presentan en un espacio y tiempo determinado. Bajo esta mirada, toma como objeto de estudio instituciones como las prisiones, escuelas, fábricas, asilos, cuarteles; en los que se pone de manifiesto las relaciones de poder. Agamben (2011), menciona que, para Foucault, la acepción de dispositivo refiere “a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar,

modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, 2011).

El dispositivo entraña tres elementos: es la red compuesta por elementos de naturaleza heterogénea que “comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho” (García Fanlo, 2011); son los distintos modos en los que los elementos se relacionan entre sí; y se produce en el acontecimiento que se enmarca en un momento histórico y responde a la exigencia de ese tiempo.

Retomo entonces esta noción, para reflexionar sobre los dispositivos digitales —como objetos materiales— que fueron el medio por el cual logramos entablar comunicación con los estudiantes en la situación de pandemia. Lo que me resulta interesante es que a pesar de que la noción de Foucault es una teoría de corte social, pienso que tiene elementos desde donde puede profundizarse el análisis del modo que significamos los “aparatos” durante este momento histórico de pandemia, sin ellos, nos habríamos perdido de muchas de las interacciones que logramos generar o mantener durante el periodo de confinamiento.

En este aspecto, los dispositivos digitales con los que trabajamos mostraron diversos elementos que permitieron la interacción, por medio de las interfaces de las herramientas tecnológicas de las que dispusimos; a la vez, su uso y la puesta en marcha de la educación remota entrañó un sentido institucional perteneciente a lo no-dicho. De igual forma, los dispositivos fueron herramientas que atendieron una determinada situación de emergencia delimitada con el acontecimiento de un momento histórico particular que fue la pandemia.

Anteriormente, acoté el sentido del dispositivo para hablar del aparato electrónico por medio del cual logramos comunicarnos docentes y alumnos; no obstante, me parece valioso recuperar la noción de dispositivo que Foucault propuso para acercarse a comprender fenómenos complejos de lo social. En este discernimiento, desde el punto de vista de Deleuze, al retomar el término de dispositivo, lo caracteriza como:

Una madeja, un conjunto en proceso y en desequilibrio constante cruzado por líneas de diferente naturaleza: las *curvas de visibilidad y de enunciación* que lo transforman en una máquina de hacer ver y hacer hablar, y que implican el campo del saber; *las líneas de fuerza* que aparecen en todas las relaciones entre un punto y otro y que se relacionan a su vez con las líneas de visibilidad y de enunciación sin poderse distinguir, que implican el poder que se entrecruza sin cesar con el saber [...]. Al final las *líneas de subjetivación*, la dimensión del sí mismo, en la cual la relación de fuerza se afecta a sí misma. (García Canal, 2014, p.p. 39-40)

Bajo esa mirada, los dispositivos funcionan como panóptico³³, máquinas ópticas que permiten una vigilancia constante, lo que supone que el cuerpo observado mantendrá ciertos comportamientos. Si bien, los dispositivos que utilizamos dieron al estudiante la decisión de mantener su cámara cerrada, de modo que el ojo del profesor no pudo tener la visión completa de lo que sucedía del otro lado de la pantalla; pienso que si hubo una sensación constante de vigilancia que se dio en otros sentidos.

³³ Foucault retoma la idea del panóptico, construcción carcelaria de planta circular propuesta por Bentham en el s. XVIII que dispone de una torre central a través de la cual se mantiene a los reclusos vigilados todo el tiempo.

Yo fui observada todo el tiempo, no solo por los estudiantes, incluso por las personas con las que los estudiantes compartían el espacio mientras se mantenían conectados. Más de una vez tuve la participación de alguien ajeno a la clase que abrió el micrófono de algún estudiante.

En cuanto a los alumnos, la observación no se dio de manera física, sin embargo, los medios nos dieron la posibilidad de seguir algunas de sus acciones; mirar si leyeron las instrucciones de la tarea, si la realizaron, cuándo la entregaron, cuánto tiempo les tomó contestar un cuestionario, etcétera. Es decir, aunque la mayor parte del tiempo no se mostraban, sí hubo un registro de sus actividades que para mí supuso tener evidencia del trabajo realizado.

7.2. La visualidad

El término *visualidad* está adherido inevitablemente a lo que percibimos por medio del sentido de la vista. Mirzoeff, teórico de la cultura visual, refiere que “se usó como sinónimo de textualidad, es decir, la condición de ser visual (...), para describir lo que es visible” (Dussel, 1995, p. 73); no obstante, también lo resignifica como una capacidad que implica ampliar la perspectiva. De origen, el término aludió a “la visión que tiene el héroe sobre la historia. Esa visión es una visión desde arriba” (Dussel, 1995, p. 70).

Si bien, de raíz la palabra involucra una perspectiva de superioridad, para esta investigación, lo que me interesó fue abrir el diálogo con algunas imágenes resultantes de las capturas de pantalla que realicé para indagar qué más podían aportar a lo que aparentemente sucede, amplificar la mirada.

La visualidad está inscrita en el campo de los estudios visuales que se fortalecen en los años noventa y se relaciona con el término *cultura visual*. Como expresa Mirzoeff en una entrevista que tuvo con Inés Dussel:

La cultura visual es una práctica que tiene que ver con los modos de ver, con las prácticas del mirar, con los sentidos del que llamamos el espectador, él o la que mira o ve. Y el objeto o la cosa que se mira puede o no ser un “objeto de arte”, sino una serie de cosas que son experimentadas por gente en el presente o en el pasado, [...]. (Dussel, 1995, p. 70)

Esta idea involucra en un primer momento, la relación entre “un espectador” —alguien que ve—, el objeto que se percibe a través del sentido de la vista y lo que sucede en esa relación en términos de significación.

Castellanos por su parte, menciona que:

La cultura visual es el entramado de prácticas, tanto de representación como de acción, y de discursos resultantes y condicionantes al mismo tiempo, del ejercicio de la visualidad como proceso de producción de significado cultural, que parte de la circulación pública de las imágenes. Como tal, a través de sus implicancias culturales, comunicacionales, epistemológicas y tecnológicas, dota de sentido a la educación como práctica social, construyéndose en un contexto inevitable para la misma. (Castellanos, 2014, pp. 160-161)

En un salón de clases, comprometemos los sentidos para acceder a lo que sucede, conocer e interactuar en las situaciones en la clase. Por mi formación e interés, considero que el sentido de la vista es uno de los que más involucramos —alumnos y profesores— en la situación educativa. Al migrar a la enseñanza remota de emergencia hacia medios digitales, cambiaron los modos de ver. En un aula, nos mostramos: nos percibimos a través del cuerpo; nos identificamos por las facciones del rostro, color de piel, peinado, vestimenta; en otro nivel, nos comunicamos o nos leemos —en el sentido que alude Freire— a través de los gestos, las miradas, las posturas.

En el salón, tenemos la imagen de los participantes de la clase, los alumnos ven al profesor y él también los lee. En la virtualidad, existe la posibilidad de que los participantes decidan si quieren o no ser vistos: mostrar solo lo indispensable —en caso de que el dispositivo por medio del cual se conectan se los permita—.

En mi experiencia durante estos semestres de enseñanza remota, la mayor parte del tiempo, los estudiantes prefirieron no mostrarse, dispusieron mantener sus cámaras apagadas, salvo que la actividad lo requiriera. Si había necesidad de mostrar algún avance o compartir un trabajo, —en la mayoría de los casos— encendían la cámara solo un instante y dejaban ver su trabajo. Ellos evitaron aparecer en pantalla. Cuando algún alumno intentó mantener la cámara encendida durante alguna sesión, tarde o temprano la apagaba, mi sensación fue que sentían cierta presión por sentirse observados por los otros, como si hubiera una especie de desventaja al mostrarse respecto a aquellos que no encendían su cámara. Al final, terminaban apagando su cámara.

En la *sesión 5*, para la actividad fue necesario que los estudiantes abrieran su cámara, resultó interesante que, a pesar de ello, los alumnos procuraron no mostrarse completamente, buscaron ocultar su rostro o apagar lo más pronto posible su cámara.

Retomo el performance que realizó el equipo de la **imagen 1**. Si bien el hecho de vendarse los ojos cobra significado en lo que buscan comunicar, es muy curioso que en cuanto termina de quemarse la hoja —el compañero que llevó a cabo la acción y que tenía los ojos abiertos— les indica que ya pueden apagar sus cámaras. Inmediatamente el chico que se ve más alejado de la cámara se levanta a prisa y sin descubrirse el rostro por completo apaga su cámara, le sigue el que está más cerca de su dispositivo, por un momento, todas las pantallas terminan en negro. Parecería haber cierta resistencia a mostrarse ante sus compañeros.

Al finalizar el curso, los estudiantes respondieron un formulario para hacer una evaluación general, una de las preguntas planteadas fue *¿Por qué no encendiste tu cámara?*

Lo manifestado por los estudiantes indicó que se sentían inseguros de mostrarse ante sus compañeros, algunos comentarios fueron:

— *Por pena y vergüenza):*

— *Pues porque estoy feo. (:*

— *Porque no era necesario y porque soy muy tímido y no me gusta mostrar mi cara*

— *Algunas veces si la prendí aunque me daba inseguridad :(*

—*Porque no es lo mismo que en escuela aquí no sabes que vayas a hacer el ridículo y lo manden a redes y da un poco de pena estando solito y nada más viendo a los demás tras una pantalla*

—*Como dije, mi dispositivo móvil no es tan bueno*

En lo que respondieron, percibo tres aspectos que los estudiantes consideraron para mantener la cámara apagada la mayoría de las veces. Primero, mostrarse ante sus compañeros les representaba sentirse vulnerables por un asunto de autoconcepto, les preocupaba la imagen que los otros pueden tener de ellos. Estas preocupaciones resultan propias de la adolescencia, momento en que están afianzando aspectos de su identidad.

El segundo asunto revela que, además de sentirse expuestos por lo que puedan pensar sus compañeros, existe una genuina preocupación porque su imagen pueda ser utilizada para difundirse en

redes, generando una conducta violenta orientada hacia el ciber abuso³⁴. Al respecto, pienso que esta inquietud —aunque posiblemente también se daba en las clases presenciales—, estar detrás de una pantalla, recuerda lo vulnerables que podemos sentirnos ante encender la cámara y saber que nuestra imagen puede ser de dominio público y además utilizada para fines de burla.

El tercer aspecto que reconozco en las respuestas tiene que ver con el aspecto tecnológico, la mayoría mencionó que contaba con un dispositivo, sin embargo, algunos estudiantes comentaron que a veces no tuvieron internet o sus dispositivos no funcionaba como lo requerían. Ninguno comentó que mientras se encontraba en la clase también estaba explorando otras páginas o jugando en el celular, sin embargo, llegó a suceder que se abría el micrófono y se escuchaba que su atención estaba en otra cosa (videojuegos, música, televisión).

En los resultados de la encuesta que realizó el Colegio a los estudiantes de este grupo, la mayoría mencionó tener un teléfono celular con acceso a internet para su uso exclusivo (24 de 36 encuestados), —aunque la información no muestra el estado en el que se encuentra su dispositivo—. Del mismo modo, casi la mitad del grupo (19 de 36 encuestados) expuso que la computadora con la que cuenta en casa tuvo que ser compartida con otros miembros de la familia; uno de los encuestados, menciona que no contó con ningún dispositivo.

Esto me hace pensar que, sin duda, hay desigualdad y diversidad de circunstancias que cada estudiante se enfrentó. Situaciones que permearon su forma de aprender y la manera en la que concibieron su educación en esta situación de pandemia.

³⁴ El ciber acoso o *ciberbullying* es un concepto utilizado para designar acciones tales como amenazas, acoso, humillaciones o abusos hacia un adolescente o niño por otro(s); a través de dispositivos digitales como son teléfonos celulares o tabletas, haciendo uso a su vez de internet. (Corona, 2016)

Un cuarto aspecto que revelaron otras respuestas que dieron los estudiantes al preguntar por qué no encendieron su cámara, tuvo que ver con no estar dispuestos a mostrar el lugar en el que se encontraban cuando se conectaban a las sesiones virtuales, algunas respuestas que sugirieron esto fueron:

- *No me siento cómoda o con la confianza de prender mi cámara, también no tenía un lugar fijo de donde tomar mis clases sin ser interrumpida*
- *Por pena, o porque a veces estaba en el gimnasio*
- *Porque a veces no estaba en casa o por que los demás no lo hacían*
- *Estaba en el trabajo y me regañan si saco el celular*

Por mi parte, fue necesario mantener mi cámara encendida, me parecía importante mostrarles que, durante la clase, mi tiempo y atención estaba con ellos; de igual manera, tenía la idea de que era fundamental para comunicarme con los estudiantes. Refiero a la definición de Witkin: “La comunicación es un proceso social que integra permanentemente múltiples modos de comportamiento: la palabra, el gesto, la mirada, la mímica, el espacio interindividual, [...] la comunicación es un todo integrado” (Witkin, 1987, p. 23).

Con esto en mente, gestos y ademanes eran parte de mi necesidad de transmitir lo que quería decir. Infiero que también me daba la sensación de que habría señales del otro lado de la pantalla que podría hallar si conservaba abierta mi cámara, como si fuera una extensión de mi ojo y al cerrarla sintiera que no podía ver, de modo que esperaba captar alguna reacción de los estudiantes en respuesta a algo que yo realizara. Pienso que, de manera general, si hubo respuesta, ya sea por lo que preguntaban o

comentaban en el chat, porque subían el trabajo realizado en el momento de la clase a *padlet*, y en ocasiones porque abrían su micrófono y comentaban, aún a pesar de mantener las pantallas negras.

En otro aspecto, en gran medida nuestra relación con el mundo está mediada por lo que percibimos a través de los sentidos; más aún, en la sociedad que nos ha tocado vivir, una gran mayoría de los estímulos con los que convivimos, están hechos para el sentido de la vista, de hecho, Octavio Ianni, sostiene que la sociedad actual —contextualizado en un mundo globalizado—:

[...] vuelve la imagen predominante como forma de comunicación, información y fabulación. La electrónica propicia no sólo la fabricación de imágenes, del mundo como un caleidoscopio de imágenes, sino que también permite jugar con las palabras en tanto imágenes [...] todas atraviesan fronteras [refiere a las tecnologías electrónicas], siempre *on line everywhere worldwide all time*. (Ianni, 1996, p. 6)

De este modo, es claro que estamos expuestos a múltiples estímulos visuales, en consecuencia, ante la saturación de estos, difícilmente logramos discriminar o detenernos a mirar con atención lo que percibimos; es por ello por lo que distintos investigadores han planteado la necesidad de entrenar la mirada para aprender a decodificar las imágenes.

Por otro lado, existen otros planteamientos en torno a cuestiones propias de nuestro tiempo que me parece pueden tener relación con la sobre estimulación visual, uno que me parece interesante, que en cierto modo percibo en los estudiantes —incluso en sesiones presenciales— tiene que ver con la capacidad de atención:

Uno de los aspectos cruciales de la modernidad es una crisis continua de la capacidad de atención, en la que las configuraciones cambiantes del capitalismo continuamente fuerzan la

atención y la distracción al límite, con una secuencia inacabable de nuevos productos, fuentes de estímulo y flujos de información, para después responder con nuevos métodos de dirigir y regular la percepción. (Crary, 2008, p. 23).

Esta idea me parece relevante, en tanto que, en las sesiones virtuales, al mantener las cámaras apagadas, es difícil saber si los alumnos lograron mantener la atención, sobre todo cuando muy posiblemente hay elementos que los pueden distraer, si bien en mi planeación contemplé distintas actividades para que las sesiones fueran —desde mi perspectiva— dinámicas, a veces no logré tener suficientes indicios para saber si su atención estuvo en la clase.

7.2.1. Ver y mirar

Josep Maria Català hace una distinción entre ver y mirar, la primera operación supone un acto innato, no exclusivo del ser humano, que responde a una actitud pasiva en tanto que se ve lo que hay en el campo visual, si algo llama la atención, se lleva a cabo otra acción que supone fijar la atención en el centro de interés; sin embargo, Català sostiene que no se produce una verdadera mirada. Mirar, conlleva intención y un gesto posterior que puede traducirse en otra acción que permita satisfacer la intención —por ejemplo, ver solo un detalle—; por tanto, una implicación activa. “La mirada es pues una construcción compleja, compuesta de una voluntad y el gesto que pone en relación la vista con un determinado objeto cuyo interés precede subjetivamente a su visión propiamente dicha” (Català, 2012, p. 2). Este gesto hace que se modifique el *ver* como acción de supervivencia a *mirar* como agente de conocimiento por la decisión que involucra.

Sobre este particular, advierto que está la disposición consciente de querer notar lo que la imagen muestra, tendría que ser un ejercicio para el análisis de las imágenes. Esta misma actitud, se

promueve desde la asignatura, no obstante, vale la pena reconocer su importancia, en tanto que el medio en el que estamos inmersos difícilmente permite una reflexión crítica de lo que vemos.

Son múltiples las reflexiones en términos de las “nuevas formas de ver” que se presentaron durante estas sesiones, a nivel epistemológico, nuevos códigos emergieron; nuevas formas de comprensión de la situación educativa y nuevas formas de comunicación se generaron a partir del medio por el que nos vimos forzados a trabajar.

7.3. Implicaciones de la tecnología

El desarrollo de la tecnología ha sido una búsqueda continua para el ser humano. Todo desarrollo tecnológico ha implicado en algún sentido su incorporación en distintos niveles de la cultura. En el contexto globalizado actual, difícilmente podríamos imaginar nuestra vida sin conectividad a internet, ya sea en un teléfono móvil, en una computadora o una tableta digital.

López-Galiacho afirma que lo que hoy se conoce como “la sociedad de la información arranca verdaderamente cuando el ordenador invade el hogar y se va convirtiendo en generador de “hábitos”.” (López-Galiacho, 2016, p. 162); asimismo menciona que: “La tríada individuo-dispositivo-conexión genera una suerte de ecosistema nómada, tan simple como eficaz a la hora de configurar lugares de privacidad” (*Ibid*). Esta última idea le parece particularmente interesante cuando se trata de sujetos que comparten el espacio doméstico pero que cada cual se mantiene conectado desde distintos dispositivos, lo metaforiza en el sentido de un *espacio de intimidad lleno de ventanas al mundo*. En cierto sentido, este fenómeno se dio de manera contundente durante el confinamiento. Contar con un dispositivo con conexión, posibilitó —además de ventanas— puentes para comunicarse con familia y amigos; en algunos casos también permitió que muchos trabajos migraran a la virtualidad, lo mismo que la educación, con toda la

complejidad que eso significó. Cobra relevancia también y será pertinente analizar la relación que hay entre lo público pensado como lo que ‘los otros ven’ y lo privado pues estudiantes y profesores abrimos una ventana a la intimidad de nuestros espacios domésticos.

En lo que respecta al término ‘medio’, son al menos treinta y siete acepciones que tiene la RAE; como adjetivo lo define como: “Igual a la mitad de algo / Que está entre dos extremos, en el centro de algo o entre dos cosas / Que está intermedio en lugar o tiempo” (Real Academia Española, s.f., definiciones 1, 2, 3). Una designación más menciona: “Cosa que puede servir para un determinado fin” (Real Academia Española, s.f., definición 11). Siguiendo esta línea, ya concretamente en el contexto de educación remota de emergencia, el medio lo veo como el dispositivo y la conexión —de la tríada mencionada por López-Galiacho—, es lo que permitió que coincidiéramos docente y estudiantes para tratar de establecer una situación educativa.

En la práctica, la mayoría de los estudiantes con los que trabajé, mencionaron que para conectarse a las sesiones virtuales emplearon un teléfono móvil, pocos contaron con computadora propia. Considero que el medio permeó la experiencia de las sesiones —entre alguien que logró conectarse desde una computadora, respecto a alguien que tomó clases a través de su teléfono—. Yo pude conectarme desde una computadora personal, portátil —no tengo que compartir mi equipo con nadie en casa—. En cambio, algunos de los alumnos mencionaron que en ocasiones tenían que pedir prestado un equipo, por lo que resultó aún más complicado conectarse. En general, pocas veces tuve problemas de conexión; sin embargo, noté lo complejo que puede ser tomar una clase y realizar actividades desde un teléfono móvil, en una capacitación que tomé en periodo intersemestral. No había imaginado lo complicado que puede resultar tomar una clase en un teléfono celular.

Pink cita a Silverstone y Hirsch (1994, p. 20) para dilucidar el concepto de tecnologías mediáticas: "se deben entender como objetos esencialmente materiales, con posible gran importancia simbólica, de inversión y significado" (Pink, 2016, p. 84). Menciona también que hay un proceso por medio del cual existe una incorporación de las tecnologías mediáticas a la vida cotidiana —domesticación—. Asimismo, explica:

Las tecnologías mediáticas, a través de la apropiación, o el proceso por el que atribuimos significado a las cosas, las personas, los lugares y las actividades, se incorporan y redefinen en diferentes términos, de acuerdo con los propios valores e intereses de la familia. Los significados y la importancia de todos los medios dependen de las diversas formas en que los individuos, las familias y otros entes utilizan las tecnologías mediáticas y participan en ellas. (Pink, 2016, p. 85)

En este sentido, es interesante la manera en la que se va incorporando esta nueva forma de ver la educación en los hogares de los estudiantes a través de las tecnologías mediáticas, asunto que puede impactar en los significados que damos a las actividades que antes se pensaban propios de un espacio y tiempo determinado y en el que el medio, presenta un cambio de paradigma en muchos sentidos.

En cuanto al aspecto tangible del medio, queda claro que hay un dispositivo por el cual logramos conectarnos (teléfono móvil, computadora, tableta digital). Sin embargo, la interfaz y las aplicaciones que nos permiten interactuar a través del dispositivo, orientan o determinan ciertas acciones que propician un ir y venir de información, pero también establecen ciertas conductas. En el caso de la intervención realizada, utilicé *Microsoft Teams* que es una plataforma que el Colegio puso en servicio y por la cual programé las sesiones los semestres: 2020B, 2021A y 2021B. Esta herramienta me permitió guardar el registro en video de las sesiones que impartí, que fue material sustancial para su sistematización y análisis.

Reflexiones finales

Todo proceso de investigación supone llegar a ciertas certezas, aunque también permite vislumbrar nuevos horizontes. La presente investigación, me llevó a reflexionar en primera instancia, mi propio quehacer docente ante la emergencia sanitaria que nos obligó —como humanidad— a permanecer en espacios confinados, desde donde procuramos el sostenimiento de la educación.

Este camino, partió de reconocer algunas de mis motivaciones personales en las que me posiciono como docente de una materia llamada *Apreciación Artística en Colegio de Bachilleres*. A ello, siguió la necesidad de acercarme a comprender desde la mirada institucional y de la política educativa, de qué manera las reformas buscan dar sentido a su implementación en la Educación Media Superior. Esta revisión general, me dio pauta para ir abonando al contexto del subsistema en el que trabajo y particularmente de la asignatura que imparto, para tratar de dilucidar cuál es la visión que hay respecto a la educación artística en este nivel educativo. En este apartado, me hubiera gustado abonar algunas miradas que tienen profesores que han impartido la asignatura desde hace mucho tiempo, e incluso que estuvieron en la creación de los primeros programas, sin embargo, me parece este tema merecería una investigación solo enfocada en ello.

El ubicar la materia dentro del ámbito de la educación artística, supuso allegarme de elementos como las dimensiones de la educación artística que Eisner propone —cultural, productiva y crítica— para distinguirlos en el currículum y en mi propia práctica. Asimismo, los elementos que Freire planteó como inherentes a la situación educativa —educando, educador, espacio, tiempo pedagógico, contenidos curriculares y objetos cognoscibles—, fueron los que me permitieron analizar la situación educativa en un contexto tan atípico como fue la que nos impuso la emergencia sanitaria. En el cual, bajo la modalidad de

la enseñanza remota de emergencia, los dispositivos tecnológicos, brindaron en cierta medida la posibilidad de crear y sostener en el vínculo educativo.

Ante este escenario, uno de los mayores retos de migrar a la enseñanza remota de emergencia por la situación de pandemia, fue lograr la conectividad y sostenimiento del trabajo virtual por parte de los alumnos, pues hubo diversas situaciones que **evidenciaron que las desigualdades** económicas y sociales, impactaron directamente a la posibilidad de que los estudiantes se lograran conectar. Varios estudiantes manifestaron que tuvieron que apoyar económicamente en casa, lo que los orilló a ingresar al campo laboral; otros más, asumieron roles de cuidadores dentro de su familia, ya sea porque sus padres o tutores debían trabajar o porque enfermaron. Ante estas situaciones, la escuela quedó relegada.

El grupo en el que centré el análisis tuvo treinta nueve estudiantes en lista, en la última sesión que indagué, solo ingresaron ocho.

Para aquellos estudiantes que lograron conectarse de manera regular, así como para los docentes que buscamos la manera de establecer comunicación a través de los medios digitales, el trabajo remoto, adquirió formas distintas del quehacer educativo. Los elementos de la situación educativa, planteados en términos de lo presencial; fueron modificándose. El análisis de ellos y de las sesiones, me permitió ir reflexionando en las **implicaciones, desafíos y ventajas de tipo tecnológico que tuvo la experiencia de enseñanza remota.**

Particularmente me resultaron interesantes algunas reflexiones surgidas del análisis en torno a los elementos del espacio y el tiempo pedagógico, que, en la situación de emergencia, fueron compartidos por los lugares desde donde los estudiantes se conectaron: espacios en casa —que habitaban con otros familiares— o trabajo principalmente; aunque también mencionaron que se llegaron a conectar en lugares en los que llevaban a cabo otras actividades, como un gimnasio. Ante esas

condiciones, fue difícil saber si su atención se centraba totalmente en la clase, asumo que era compartida, así como el tiempo y el espacio en el que se desenvolvían.

Tratando de dar respuesta a los objetivos planteados, considero que, me fue posible **describir y analizar el contexto de la impartición de la vía remota del Bachilleres 6**, de modo que la investigación puede ser un mapeo que permita visibilizar incluso situaciones previas, para comprender de qué manera se dio el tránsito a lo remoto. En ese sentido, la pandemia mostró la capacidad de profesores y alumnos para **adaptarnos y aprender** a pasos agigantados del uso de herramientas digitales, que fue el medio por el cual logramos crear el vínculo educativo.

Respecto a las sesiones analizadas, considero que algunas de las ventajas que permitió trabajar con las plataformas digitales, fue que tuvimos acceso para compartir materiales que, de manera presencial, es difícil acceder. Al respecto, en las sesiones analizadas, resalto que hubo la posibilidad de contar con **diversidad de herramientas** para trabajar con los estudiantes, desde presentaciones, pizarras digitales, muros digitales, juegos y encuestas; recursos que de manera presencial es casi imposible utilizar debido a las condiciones de infraestructura del plantel en el que trabajo. Si bien, la herramienta como tal, no es el foco del conocimiento, considero que fue relevante la elección y su uso con fines cognoscibles.

Desde otra perspectiva, las experiencias de enseñanza -aprendizaje fueron mediadas por dispositivos digitales en donde las pantallas funcionaron como membranas que mostraron y velaron distintos asuntos, en los que la imagen o su ausencia se manifestaron como indicios que se acercaron a entender lo que ahí sucedía. Caerols menciona que “La era digital va más allá de un cambio tecnológico, es decir, la aparición de las tecnologías digitales es consecuencia de un cambio de paradigma, de nuevos modelos de conocer y acercarnos a la realidad” (Caerols, 2013, p. 338). Este periodo de confinamiento significó nuevas formas de acercarse al conocimiento y otras formas de entender la educación de manera

general, en particular la asignatura de Apreciación Artística. En relación con ello, pienso que la situación de emergencia nos abrió la posibilidad para incorporar casi por completo a las tecnologías de información a la planeación y al desarrollo de las sesiones, en mi caso las herramientas digitales me permitieron desarrollar distintos *objetos de aprendizaje* de casi de todos los temas que impartí, lo que me deja planteada la opción de organizarlos para que puedan conformar un repositorio.

No obstante, a casi un año de volver a las aulas de manera presencial, percibo una brecha que no es nueva, la infraestructura del plantel se mantuvo intacta o se deterioró más, no hay acceso a internet y nos piden que los alumnos no utilicen los dispositivos móviles durante las clases; utilizar un cañón es difícil a menos que sea propio, además hay que estar supeditados a que haya corriente eléctrica en las tomas de corriente de los salones. Y aunque, las plataformas con las que trabajamos se mantuvieron en operación (*Teams*), ahora los estudiantes difícilmente las revisan.

Ante este panorama, pareciera que lo que aprendimos al usar las plataformas y el trabajo virtual, se quedó como una opción para la emergencia, no sostenible dada la infraestructura del plantel. A pesar de ello, me parece imprescindible mantener un canal de comunicación alternativo con los grupos con los que ahora trabajo de manera presencial, incluso buscar la manera de compartir materiales que puedan ver por su cuenta para poder trabajarlos.

Una imagen típica durante este tiempo de pandemia mientras impartí clase, fue mirar las *pantallas negras* de los estudiantes la mayor parte del tiempo, sus cámaras se mantuvieron como ventanas cerradas que, en el mejor de los casos, si eran abiertas, evitaban mostrar su rostro, dejaban ver su trabajo e inmediatamente volvían a cerrarse. Por mi parte, mi cámara estuvo siempre abierta.

Manovich (2006), resalta la idea de que “la realidad queda cortada por el rectángulo de la pantalla” (Manovich, 2006, p. 156). En cierto sentido, durante este tiempo, pienso que nos enfrentamos a

percibir realidades fragmentadas, observadas desde los dispositivos que utilizamos y acotadas más aún a lo que dejaban ver los estudiantes y lo que el propio dispositivo permitió. Sin embargo, contar con evidencia de las producciones que los estudiantes iban entregando durante las sesiones, fue indicio de que, a pesar de la pantalla cerrada, había respuesta del otro lado de la pantalla.

Desde otro punto de vista, descubrí junto con los estudiantes, que la pantalla también tiene la cualidad de convertirse en un recurso con potencial expresivo, en tanto que su uso en ciertas actividades dio la posibilidad de que los estudiantes decidieran qué mostrar y cómo mostrarlo para apoyar su mensaje.

El problematizar las pantallas, los dispositivos y la imagen, no es un asunto menor, por el contrario, pienso que es más vigente que nunca, puesto que el momento sociocultural en el que vivimos nos mantiene en relación con al menos un dispositivo digital que de manera inherente tiene una pantalla, a través de la cual conocemos otros fragmentos de la realidad y que en cierto sentido también guía nuestra mirada. Para mí, fue relevante reconocer este campo de investigación que considero es amplísimo. En ese sentido, considero que la investigación muestra solo algunas líneas que quedan como invitación para seguir indagando al respecto de ellas, y que noto relevantes, en tanto que la imagen fue un elemento velado, distorsionado o fragmentado durante las sesiones virtuales.

En este punto, me permito hacer algunas reflexiones en cuanto a **mi práctica con relación a la impartición de la asignatura en este contexto**. Como ya mencioné, el trabajo virtual me permitió compartir distintas obras y recursos con los estudiantes. Noto que mi planeación atiende de manera particular al trabajo visual, por lo que me queda pendiente buscar mayores cruces con otras disciplinas. Al respecto, la maestría y el trabajo en los distintos seminarios han abonado a esta pesquisa.

Pienso que, de manera general, la escuela ha relegado el papel de la educación artística a atender necesidades meramente ornamentales, aun así, para mí, es una gran oportunidad de transformar la mirada de los estudiantes para promover un sentido de agencia, un sentido de compromiso con su comunidad y su entorno próximo. Considero que, en la Educación Media Superior, la asignatura puede dar la posibilidad para que los estudiantes se vinculen con las artes antes de ir a la universidad o integrarse al medio laboral; por tanto, me parece importante que experimenten las actividades artísticas desde el disfrute, para reconocer que es una práctica humana, que permite un medio para expresar y comunicar, y que es parte de la creatividad humana y un medio de conocimiento.

Considero que, durante la pandemia, hubo cierto reconocimiento de lo que las artes benefician al ser humano, sobre todo como regulador emocional. En mi práctica, reconocí que hubo necesidad de propiciar espacios y actividades que también les funcionaran como forma de expresar lo que cada quién necesitaba ante la situación a la que se enfrentaban.

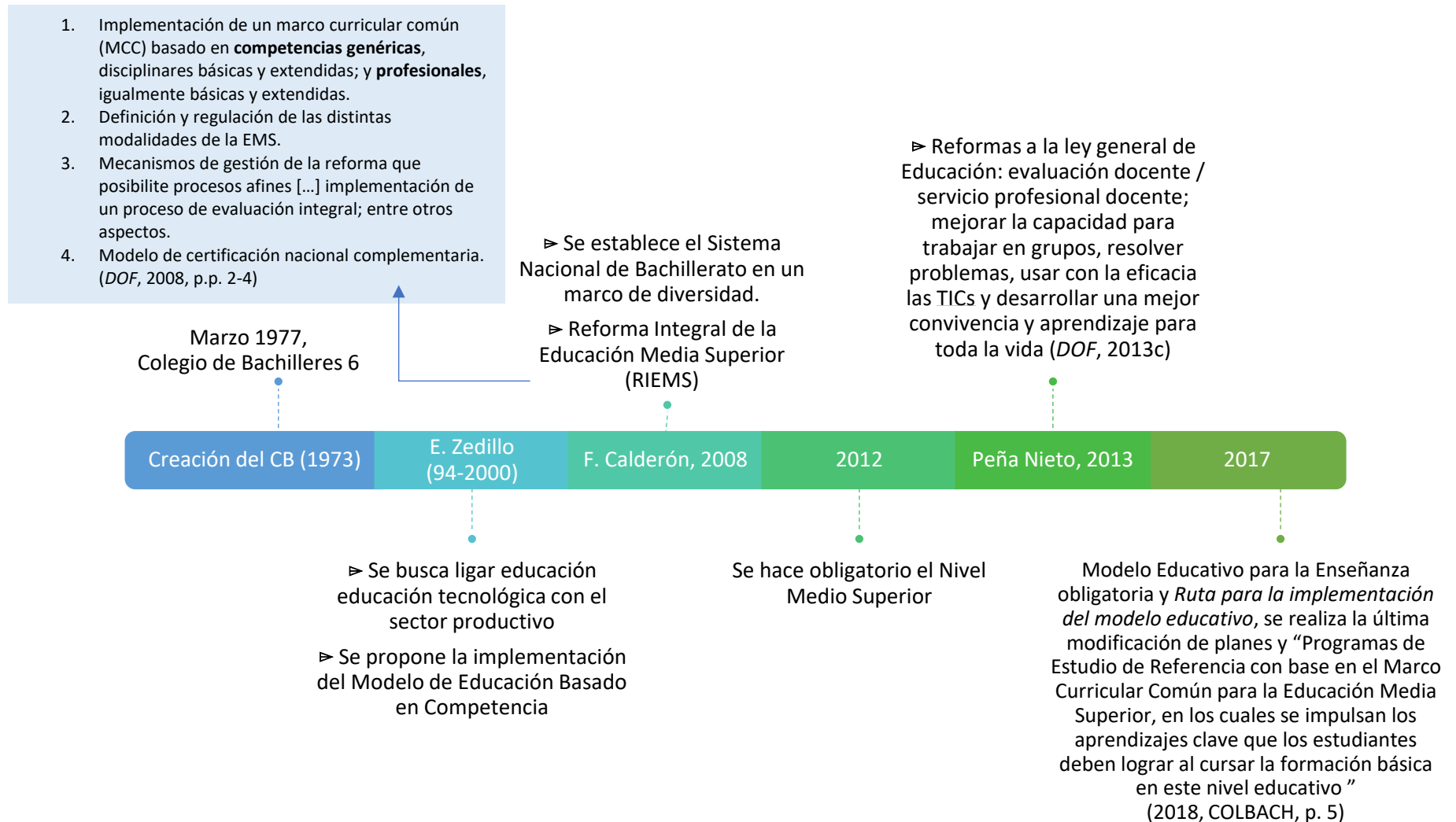
En otro aspecto, reconocí en las dimensiones de Eisner y en lo dicho por Greene, algunas ideas que ostentan y confirman mi modo de ver la educación artística. Por un lado, considero que, en el hacer, les brinda la oportunidad de imaginar formas distintas de su estar en el mundo pues se posicionan como creadores de su propia realidad, lo que promueve un sentido de empatía.

Concibo que las actividades artísticas tienen que ver con una necesidad expresiva esencialmente humana, a la vez, están inscritas en un contexto cultural histórico, político y social particular. Las artes entonces, las miro como parte integral del desarrollo personal. Desde el punto de vista de Greene (2005), permiten el “desarrollo cognoscitivo, perceptivo, emocional e imaginativo” (Greene, 2005, p. 17), lo que posibilita que el estudiante perciba su potencial creador y pueda replantearse miradas y posibilidades distintas respecto a su estar en el mundo y en su comunidad.

Al respecto, Maxine Greene, señala que “el simple hecho de que imaginemos que las cosas sean de otro modo puede ser el primer paso para que actuemos guiados por la creencia de que pueden ser de otro modo” (Greene, 2005, p. 42).

En otro sentido, el ubicar al estudiante desde la dimensión productiva y creadora, coloca al individuo como un ser que acciona desde la búsqueda de nuevas y distintas vías para la resolución de problemas. En ese sentido, propicia la adquisición de herramientas que ayudan a enfrentar de distintas maneras las problemáticas que se le presenten; sin duda, una capacidad importante para enfrentar el confinamiento que sin duda fueron momentos de aprendizaje, adaptación y resiliencia.

Anexo A. Ubicación temporal de reformas educativas a partir de la creación del Colegio de Bachilleres.



Anexo B. Diseño de intervención y secuencias.

Adjunto las secuencias implementadas durante el semestre 2021A, correspondiente a la asignatura Apreciación Artística II para tener una visión íntegra de la propuesta de trabajo durante el semestre analizado, como toda planeación, resulta ser una base que todo el tiempo se va adecuando a los grupos, a los tiempos y a las contingencias.

La primera página antes del desglose de actividades, denominada como “Dosificación”, es una síntesis en la que se vacían los temas contemplados en los programas de asignatura para hacer su correspondencia con el calendario escolar, en tal documento, se acotan los días de asueto, periodos vacacionales, días de evaluación, captura de calificaciones (en el sistema) y jornadas académicas — reuniones de docentes con directivos del plantel en las que se tratan temas que atienden a asuntos académicos—.

El programa de asignatura en el segundo semestre propone trabajar con las sensaciones del cuerpo, además, pone énfasis en prácticas del arte contemporáneo, sobre todo en acciones artísticas como el performance.

Dosificación Programática. APRECIACIÓN ARTÍSTICA II

Por Itzel Adriana López Nieto

1ª sesión Semana: 22 al 26 de feb.	2ª sesión Semana: 1 a 5 marzo	3ª sesión Semana: 8 al 12 marzo	4ª sesión Semana: 15 al 19 marzo Lun. 15 de mar. suspensión de act.	5ª sesión Semana: 22 a 26 de mar. Vacaciones 29 mar. a 9 abr. / Jue 25 mar. Jornada
Presentación y encuadre de la asignatura. Evaluación diagnóstica.	Corte I. Lo subjetivo y lo emocional como factores de expresión y comunicación en el arte Acción artística: qué es y sus características	Sensaciones físicas: visuales, acústicas y táctiles ante una acción artística	Sensaciones químicas: olores y sabores Órganos blandos: cuáles son, características y su función en el cuerpo	Aprender a ser y a convivir en el desarrollo perceptual. -El desarrollo perceptual: subjetivo y emocional
6ª sesión Semana: 12 a 16 de abril	7ª sesión Semana: 19 a 23 de abril (CAPTUR A 1)	8ª sesión Semana: 26 al 30 abril	9ª sesión Semana: 3 a 7 mayo Miércoles 5 mayo suspensión de act.	10ª sesión Semana: 10 a 14 de mayo Lun. 10 de mayo suspensión de act.
Evaluación	Corte II. La creatividad: imaginación y fantasía La imaginación y la fantasía como impulsoras de la creatividad	La creatividad: del pensamiento lógico a la innovación: -El pensamiento lógico en las expresiones artísticas	-La innovación en las expresiones artísticas	Metodología de producción o acción artística
11ª sesión Semana: 17 a 21 de mayo Mie 19 mayo (Jornada)	12ª sesión Semana: 24 a 28 de mayo (CAPTUR A 2)	13ª sesión Semana: 31 mayo a 4 de junio	14ª sesión Semana: 7 a 11 de junio	15ª sesión Semana: 14 a 18 de junio Martes 15 de junio (Jornada)
Evaluación	Corte III. Etapas del proyecto de producción de una acción artística Fases del proyecto de producción o acción artística.	Fases del proyecto de producción o acción artística: 1. Tema 2. Objetivo 3. Fundamentación 4. Ejecución. 5. Seguimiento 6. Presentación y evaluación	Fases del proyecto de producción o acción artística: 1. Tema 2. Objetivo 3. Fundamentación 4. Ejecución. 5. Seguimiento 6. Presentación y evaluación	Fases del proyecto de producción o acción artística: 1. Tema 2. Objetivo 3. Fundamentación 4. Ejecución. 5. Seguimiento 6. Presentación y evaluación
16ª sesión (Semana: 21 a 25 junio Evaluación	17ª sesión Semana: 28 jun. a 2 jul. (CAPTUR A FINAL)	Descanso obligatorio: 15 de marzo, 5 y 10 de mayo Periodo vacacional: Del 29 de marzo al 9 de abril 12 al 23 de julio		Jornadas académicas y de gestión Jueves 25 de marzo Miércoles 19 de mayo Martes 15 de junio

CORTE I. LO SUBJETIVO Y LO EMOCIONAL COMO FACTORES DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL ARTE

Propósito: El estudiante será capaz de experimentar sensaciones físicas y químicas a partir de diversas acciones artísticas y cómo éstas influyen en su desarrollo perceptual: subjetivo y emocional.

Sesión 1				
Asignatura	Apreciación Artística II			
Contenidos específicos	Encuadre			
Eje	Adquiere los conocimientos para la autorregulación del aprendizaje, el cuidado de sí mismo y la sensibilización en su entorno.			
Componente	Identifica metas en su vida académica que le permitan mantener un equilibrio mental y físico.			
Contenidos Centrales	Identifica la utilidad de autorregularse y la toma de decisiones para emprender su vida.			
Atributos	Enfrenta dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.			
Aprendizajes esperados	Presentación y encuadre de la materia.			
Objetivos	-Logra acuerdos y compromisos de manera colectiva para llevar la asignatura -Realiza la evaluación diagnóstica			
Competencias Disciplinarias Básicas	Aprecia y valora manifestaciones artísticas de la cultura en los parámetros tiempo y espacio, al identificar los elementos que la componen.			
Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Bienvenida El profesor se presenta ante el grupo y promueve la dinámica para la presentación de los alumnos.	Realiza en una hoja una calca de su mano y en cada dedo escribe 5 cualidades con las que se presenta		Ejercicio lúdico	
Desarrollo 60 min.				
Solicita a los alumnos que dibujen en una hoja su mano y escriban una	Se presenta con el dibujo que realizó.	Hoja de presentación (subirá a padlet al finalizar la sesión)	Expositiva y experiencia estructurada.	Diagnóstica

<p>cualidad que los caracterice en cada dedo.</p> <p>Expone de manera general los contenidos de la asignatura y el encuadre de la asignatura.</p> <p>Explica los instrumentos de evaluación.</p> <p>Aplica evaluación diagnóstica.</p>	<p>Realiza la evaluación diagnóstica en línea.</p>			
Cierre 30 min.				
<p>Monitorea la actividad y solicita que para la siguiente sesión revisen al menos tres fuentes ¿qué es acción artística? (happening y performance)</p>	<p>Opina sobre las expectativas de la materia.</p> <p>Recupera los conceptos aprendidos.</p>	<p>Bitácora de la sesión grupal.</p>	<p>Síntesis reflexiva</p>	<p>Diagnóstica</p>
Materiales y recursos didácticos.				
Presentación de encuadre (sway) https://sway.office.com/UTe4e0l04qCawjmG?ref=Link y formulario de evaluación diagnóstica.				

Sesión 2	
Asignatura	Apreciación Artística II
Contenidos específicos	Acción artística: qué es y sus características
Eje	Adquiere los conocimientos para la autorregulación del aprendizaje, el cuidado de sí mismo y la sensibilización en su entorno.
Componente	Utiliza diferentes lenguajes para expresar su opinión en diferentes ámbitos.
Contenidos Centrales	Aplica los conceptos aprendidos en las asignaturas que integran el campo que le permitan entender su contexto sociocultural.
Atributos	Participa en prácticas relacionadas con el arte

Aprendizajes esperados	Identifica qué es una acción artística y sus características.			
Objetivos	-Reconoce el contexto del arte contemporáneo y algunas de sus manifestaciones artísticas -Identifica características de las acciones artísticas a partir del video presentado			
Competencias Disciplinares Básicas	4. Valora los elementos del arte a partir de procesos de senso-percepción, análisis y reflexión 7. Aprecia el arte como medio de expresión y participa en el intercambio de ideas al interpretar y argumentar su opinión o puntos de vista sobre los elementos del lenguaje artístico.			
Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Da la bienvenida y contextualiza acción artística en las expresiones del arte contemporáneo. Comenta el planteamiento de problemática situada y lectura en voz alta ¿Qué es una acción artística?	Participa activamente de la lluvia de ideas, de acuerdo con lo investigado.		Lluvia de ideas	
Desarrollo 40 min.				
Dirige actividad senso-perceptual, observa los primeros 10 minutos del video: https://youtu.be/M4so_Z9a_u0 An Art Made of Trust, Vulnerability and Connection Marina Abramović TED Talks	Comenta respecto al video, si ya conocía a la artista, ¿qué performance le llamó más la atención?, ¿Qué temas logró identificar en los performances que describió?, etc.	ACT 1. Integra tu investigación y lo visto en el video en un mapa conceptual titulado "Acción artística", integra qué es, características, y los conceptos de happening y performance. Suban evidencia a classroom.	Expositiva y experiencia estructurada	Continua Instrumento: Lista de cotejo
Cierre 30 min.				

Coordina las participaciones e intervenciones. Solicita que busquen un ejemplo de acción artística, lo expliquen y anoten su opinión (lo subirán a padlet para revisar los materiales de sus compañeros.	Realiza un registro de su experiencia y lo socializa verbalmente en plenaria.	Bitácora de la sesión grupal.	Síntesis reflexiva	Formativa Instrumento: Registro anecdótico
Materiales y recursos didácticos.				
Presentación acción artística.				

Sesión 3	
Asignatura	Apreciación Artística II
Contenidos específicos	Valora en una obra artística los contenidos subjetivos y emocionales que expresan y comunican: sentimientos, emociones y pensamientos. Sensaciones físicas: visuales, acústicas y táctiles ante una acción artística
Eje	Adquiere los conocimientos para la autorregulación del aprendizaje, el cuidado de sí mismo y la sensibilización en su entorno.
Componente	Identifica metas en su vida académica que le permitan tener un equilibrio mental y físico. Reflexiona sobre su autorregulación y toma de decisiones durante el proceso de aprendizaje. Utiliza diferentes lenguajes para expresar su opinión en diferentes ámbitos.
Contenidos Centrales	Identifica la utilidad de autorregularse y la toma de decisiones para entender su plan de vida. Aplica los conceptos aprendidos en las asignaturas que integran el campo que le permiten entender su contexto sociocultural.
Atributos	Participa en prácticas relacionadas con el arte
Aprendizajes esperados	Valora una obra artística los contenidos subjetivos y emocionales que expresan y comunican: sentimientos, emociones y pensamientos.
Objetivos	-Observa y analiza el performance presentado para identificar los aspectos expresivos y comunicativos de la obra

Competencias Disciplinares Básicas	4. Valora los elementos del arte a partir de procesos de senso-percepción, análisis y reflexión 7. Aprecia el arte como medio de expresión y participa en el intercambio de ideas al interpretar y argumentar su opinión o puntos de vista sobre los elementos del lenguaje artístico.			
Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Bienvenida Se recupera lo visto en la sesión anterior y se introduce un ejercicio para atender a los sentidos.	Participa activamente y realiza el ejercicio guiado.	Reflexiones del ejercicio guiado	Experiencial estructurada	
Desarrollo 60 min.				
Presenta el video "Cut Piece"	Presta atención y va escribiendo sus reflexiones con apoyo de la guía de análisis	Escrito de reflexión y esquema corporal	Experiencia estructurada	Continua Instrumento: Lista de cotejo
Cierre 30 min.				
Coordina las participaciones e intervenciones. Solicita ir realizando una silueta de tamaño natural con el material que tengan en casa para trabajarla en sesiones posteriores.	Realiza un registro de su experiencia, lo socializa verbalmente en plenaria y sube su evidencia a classroom.	Bitácora de la sesión grupal.	Síntesis reflexiva	Formativa Instrumento: Registro anecdótico
Materiales y recursos didácticos.				
Presentación, guía de análisis y video.				
Sesión 4				
Asignatura	Apreciación Artística II			

Contenidos específicos	Valora en una obra artística los contenidos subjetivos y emocionales que expresan y comunican: sentimientos, emociones y pensamientos. Sensaciones físicas: visuales, acústicas y táctiles ante una acción artística Sensaciones químicas: olores y sabores.			
Eje	Adquiere los conocimientos para la autorregulación del aprendizaje, el cuidado de sí mismo y la sensibilización en su entorno.			
Componente	Identifica metas en su vida académica que le permitan tener un equilibrio mental y físico. Reflexiona sobre su autorregulación y toma de decisiones durante el proceso de aprendizaje. Utiliza diferentes lenguajes para expresar su opinión en diferentes ámbitos.			
Contenidos Centrales	Identifica la utilidad de autorregularse y la toma de decisiones para entender su plan de vida. Aplica los conceptos aprendidos en las asignaturas que integran el campo que le permiten entender su contexto sociocultural.			
Atributos	Participa en prácticas relacionadas con el arte			
Aprendizajes esperados	Identifica sensaciones físicas y químicas del cuerpo.			
Objetivos	-Identifica las sensaciones perceptuales a partir de una exploración en su entorno -Crea una composición partir de la exploración perceptual realizada -Valora su experiencia apuntando a lo que descubrió a partir de su exploración sensorial y lo que realizó			
Competencias Disciplinarias Básicas	4. Valora los elementos del arte a partir de procesos de senso-percepción, análisis y reflexión 7. Aprecia el arte como medio de expresión y participa en el intercambio de ideas al interpretar y argumentar su opinión o puntos de vista sobre los elementos del lenguaje artístico.			
Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Bienvenida Se recupera lo visto en la sesión anterior y se introduce un ejercicio para atender a los sentidos.	Participa activamente y realiza el ejercicio guiado.	Relato de la memoria del cuerpo y esquema corporal.	Experiencial	
Desarrollo 60 min.				
Guía la realización de una obra con los elementos que representaban las	Realiza una obra artística con objetos que evoquen	Obra con objetos y escrito de reflexión.	Experiencia estructurada	Continua Instrumento: Lista de cotejo

sensaciones que exploraron en la actividad inicial. Muestra obras relacionadas a las exploraciones realizadas.	las sensaciones de los sentidos.			
Cierre 30 min.				
Coordina participaciones y muestra obras referentes a lo revisado. Solicita que registre en la silueta sensaciones corporales o emociones que haya tenido durante la sesión, que las represente en las partes del cuerpo que lo percibieron.	Expone sus reflexiones de la sesión y registra en su silueta las sensaciones físicas y químicas que identificó en su cuerpo. Sube su trabajo a padlet y reflexión a classroom.	Bitácora de la sesión y reflexión.	Síntesis reflexiva	Formativa Instrumento: Registro anecdótico
Materiales y recursos didácticos.				
Presentación, vídeo, silueta.				

Sesión 5	
Asignatura	Apreciación Artística II
Contenidos específicos	Aprender a ser y a convivir en el desarrollo perceptual. El desarrollo perceptual: subjetivo y emocional.
Eje	Colabora con los demás para mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales.
Componente	Reflexiona sobre la autorregulación durante su proceso de aprendizaje.
Contenidos Centrales	Vinculación de los elementos del arte en el contexto de la vida.
Atributos	Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

Aprendizajes esperados	Explica a partir de una acción artística, el lenguaje artístico y su impacto en los órganos blandos como consecuencia de los olores y sabores implícitos y explícitos.			
Objetivos	-Promueve el trabajo colaborativo para la creación de una acción artística colectiva			
Competencias Disciplinares Básicas	Analiza los elementos del lenguaje artístico al identificarlos en expresiones y disciplinas artísticas de diversos contextos.			
Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Presentación de la sesión. Introduce un ejercicio para atender a los sentidos.	Recupera conocimientos previos.	Lluvia de ideas	Expositiva. Lluvia de ideas.	Formativa
Desarrollo 60 min.				
Divide al grupo en equipos y solicita desarrollen una “acción artística” utilizando las siluetas de las manos que realizaron la primera sesión. Monitorea y asesora en caso de requerir por equipos en videollamadas.	Comentan sus ideas y se ponen de acuerdo en los equipos formados previamente en <i>teams</i> .	Acción artística grupal	Experiencial	<u>Continua</u> Instrumento: Rúbrica Lista de cotejo
Cierre 30 min.				
Coordina las participaciones e intervenciones.	Presentan su acción y reflexionan respecto a su trabajo y el de sus compañeros.	Reflexión Bitácora de la sesión grupal.	Síntesis reflexiva	<u>Formativa</u> Instrumento: Lista de cotejo
Materiales y recursos didácticos.				
Siluetas de su mano de la primera clase.				

Sesión 6

Asignatura	Apreciación Artística II
Contenidos específicos	EVALUACIÓN Y CAPTURA (actividad de reforzamiento)
Eje	Identifica cómo se aprende.
Componente	Reflexiona sobre la autorregulación durante su proceso de aprendizaje.
Contenidos Centrales	La posibilidad del arte con una visión expansiva y no limitativa.
Atributos	Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
Aprendizajes esperados	Analiza su desarrollo subjetivo y emocional a través de la ejecución de una acción artística.
Objetivos	-Realiza actividad de reforzamiento y valora su desempeño
Competencias Disciplinarias Básicas	Comunica y expresa ideas, emociones y sentimientos en procesos creativos a partir del análisis de los elementos del arte.

Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Realiza actividad de reforzamiento (kahoot)	Participa activamente	Evaluación	Lúdica	
Desarrollo 60 min.				
Revisa portafolios de evidencia	Pregunta en caso de tener dudas de su evaluación.	Portafolio de evidencias en classroom	Experiencia estructurada	Sumativa
Cierre 30 min.				
Solicita material para la siguiente sesión, leer "Arte e imaginación" Vigotsky	Realiza la bitácora de la sesión.	Bitácora de la sesión.	Síntesis reflexiva	
Materiales y recursos didácticos.				

Evaluación en Kahoot

CORTE II. LA CREATIVIDAD: IMAGINACIÓN Y FANTASÍA

Propósito: El estudiante será capaz de distinguir las fases del proceso creativo y sus impulsores, la imaginación y la fantasía que le permitan identificar sus estados emocionales y expresarse a través de los lenguajes artísticos.

Sesión 7				
Asignatura	Apreciación Artística II			
Contenidos específicos	La imaginación y la fantasía como impulsoras de la creatividad			
Eje	Identifica valores y normas a través de la interacción con los demás y con el medio que los rodea.			
Componente	Argumenta valores y normas de manera crítica, creativa, libre y responsable.			
Contenidos Centrales	Los valores emocionales en los lenguajes artísticos.			
Atributos	Elige fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo con su relevancia y confiabilidad.			
Aprendizajes esperados	Identifica las características de la imaginación, la fantasía y la creatividad y define la relación que hay entre ellas. Describe cómo la fantasía y la imaginación contribuyen al desarrollo creativo.			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica a partir de la lectura características de la imaginación, la fantasía y su relación con la creatividad -Experimenta con materiales para crear un personaje -Reflexiona el uso de la imaginación y la fantasía en su creación 			
Competencias Disciplinarias Básicas	Comunica y expresa ideas, emociones y sentimientos en procesos creativos a partir del análisis de los elementos del arte.			
Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación

Presenta la sesión y recupera ideas de los alumnos respecto a lo que entienden por imaginación, fantasía y creatividad (lluvia de ideas que colocaron mentimeter) Introduce el ejercicio.	Recupera conocimientos previos que tiene de los conceptos imaginación, fantasía y creatividad Participa activamente de la lluvia de ideas (en mentimeter)	Encuesta mentimeter	Lluvia de ideas.	Formativa
Desarrollo 60 min.				
Explica la presentación y solicita que los alumnos mezclen un poco de agua con café, luego tiran algunas gotas sobre la hoja y la doblan por la mitad. A partir de las manchas, imaginan qué animal o personaje podría ser. Solicita a partir de ello crear un ser fantástico e integrar tres de sus ejercicios, darle un nombre.	Experimenta con las formas que deja la mancha de café y realizan un personaje fantástico a partir de sus experimentaciones. Atribuye características de personalidad y le da nombre a su personaje.	Personaje fantástico y frase dadaísta.	Práctica	Formativa Instrumento: Portafolio de evidencias.
Cierre 30 min.				
Muestra referencia de obras de Leonora	Realiza una reflexión con base al trabajo desarrollado durante la	Reflexión en la que argumenta de qué manera la fantasía y la imaginación	Expositiva Síntesis reflexiva	Formativa Instrumento: Rúbrica.

<p>Carrington y de Remedios Varo (surrealismo).</p> <p>De acuerdo con lo realizado, solicita realicen una reflexión que identifique de qué manera utilizaron su imaginación, fantasía y creatividad y cómo contribuyen al desarrollo creativo.</p>	<p>sesión en la que argumenta de qué manera la fantasía y la imaginación contribuyen al desarrollo creativo.</p> <p>Sube su evidencia a classroom.</p>	<p>contribuyen al desarrollo creativo.</p> <p>Bitácora de la sesión.</p>		
<p>Materiales y recursos didácticos.</p>				
<p>Presentación “imaginación y fantasía en el arte: artistas surrealistas”, colores o marcadores, hojas, café soluble, agua.</p>				

<p>Sesión 8</p>	
<p>Asignatura</p>	<p>Apreciación Artística II</p>
<p>Contenidos específicos</p>	<p>La creatividad: del pensamiento lógico a la innovación El pensamiento lógico en las expresiones artísticas</p>
<p>Eje</p>	<p>Identifica valores y normas a través de la interacción con los demás y con el medio que los rodea.</p>
<p>Componente</p>	<p>Argumenta valores y normas de manera crítica, creativa, libre y responsable.</p>
<p>Contenidos Centrales</p>	<p>Los valores emocionales en los lenguajes artísticos.</p>
<p>Atributos</p>	<p>Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.</p>
<p>Aprendizajes esperados</p>	<p>Analiza diversos modelos estructurales lógicos de las expresiones artísticas (proceso creativo).</p>

Objetivos	- Identifica las etapas básicas del proceso creativo			
Competencias Disciplinarias Básicas	Valora las expresiones artísticas en los parámetros del tiempo, espacio al explorar las diferentes formas de interpretación tomando en cuenta la multiplicidad cultural y global.			
Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Introduce la sesión solicitando recapitular lo revisado en la sesión anterior y abre con un ejercicio de participación para introducir el tema (cadáver exquisito).	Participa activamente de la recapitulación de lo revisado en la sesión anterior y participa del juego.	Cadáver exquisito	Lluvia de ideas Lúdico	Formativa Instrumento: Lista de cotejo.
Desarrollo 60 min.				
Muestra la presentación de “proceso creativo” y propone recuperar su personaje y hacer la historia de su origen, debe también encontrar un sonido con el que se comunique su personaje. Solicita enumerar los pasos que utilizaron para realizar sus obras.	Participa activamente del ejercicio. Crea la historia del origen de su personaje y analiza los pasos que utilizó para crear su historia.	Cuento del origen de su personaje.	Experiencia estructurada	Formativa Instrumento: Rúbrica.

Describe la creación como un proceso.				
Cierre 30 min.				
Muestra ejemplos (libros de arte de películas) / Tim Burton	Participa activamente, comparte sus comentarios.	Reflexión y bitácora	Síntesis reflexiva	<u>Formativa</u> Instrumento: Lista de cotejo.
Materiales y recursos didácticos.				
Personaje Presentación proceso creativo				

Sesión 9	
Asignatura	Apreciación Artística II
Contenidos específicos	La creatividad: del pensamiento lógico a la innovación. La innovación en las expresiones artísticas
Eje	Identifica cómo se aprende
Componente	Reflexiona sobre su autorregulación durante su proceso de aprendizaje.
Contenidos Centrales	El lenguaje artístico su importancia y los elementos que lo conforman.
Atributos	Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
Aprendizajes esperados	Analiza qué son y las características de las innovaciones en las expresiones artísticas.
Objetivos	-Infiere los pasos para la creación artística -Desarrolla el planteamiento para su proyecto artístico
Competencias Disciplinares Básicas	Valora las expresiones artísticas en los parámetros de tiempo y espacio al explorar las diferentes formas de interpretación, tomando en cuenta la multiplicidad cultural y global.

Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Solicita que recuerden lo visto en la clase anterior y retomen los pasos en los que dividieron su proceso. Introduce el tema (fases del proceso creativo)	El alumno participa activamente		Indagación	Formativa Instrumento: Lista de cotejo. Portafolio de evidencias.
Desarrollo 60 min.				
Explica que todo lo que se crea es resultado de un proceso creativo. Muestra diapositiva de las fases en desorden, pide que deduzcan cual sería el orden. Ejemplifica las fases con un trabajo artístico y solicita que en la tabla del proceso vacíen los pasos que identificaron en su propio proceso.	Participan activamente y argumentan sus respuestas Llena la tabla con sus propios pasos.	Tabla de su proceso creativo.	Experiencia estructurada	Formativa Instrumento: Rúbrica.
Cierre 30 min.				
Explica trabajo integrador y organiza el grupo en equipos.		Bitácora	Síntesis reflexiva	Formativa Instrumento: Lista de cotejo.
Materiales y recursos didácticos.				
Presentación de fases de procesos creativo				

Asignatura	Apreciación Artística II			
Contenidos específicos	Evaluación segundo corte			
Eje	Identifica cómo se aprende			
Componente	Reflexiona sobre su autorregulación durante su proceso de aprendizaje.			
Contenidos Centrales	El lenguaje artístico su importancia y los elementos que lo conforman.			
Atributos	Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.			
Aprendizajes esperados	Valora los avances de su producto creativo considerando lo que se ha revisado en clase.			
Objetivos	-Promueve el trabajo colaborativo -Valora el desarrollo de sus proyectos			
Competencias Disciplinarias Básicas	Valora las expresiones artísticas en los parámetros de tiempo y espacio al explorar las diferentes formas de interpretación, tomando en cuenta la multiplicidad cultural y global.			
Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Promueve recuperación de lo visto en el corte.	Participa activamente		Lúdica	Formativa
Desarrollo 60 min.				
Solicita que muestren sus proyectos por equipo.	Muestran a sus compañeros sus proyectos, manteniendo una actitud de respeto.	Representación de historias en el que integraron distintos personajes realizados a partir de la experimentación.	Experiencia estructurada	Continua Instrumento: Reporte Portafolio de evidencias Lista de cotejo
Cierre 30 min.				
Da retroalimentación	Evaluación		Síntesis reflexiva	Sumativa
Materiales y recursos didácticos.				
Presentaciones de las historias.				

Sesión 11				
Asignatura	Apreciación Artística II			
Contenidos específicos	Metodología de un proyecto de producción de una acción artística			
Eje	Identifica cómo se aprende			
Componente	Reflexiona sobre su autorregulación sobre el proceso de aprendizaje			
Contenidos Centrales	El lenguaje artístico su importancia y los elementos que lo conforman			
Atributos	Enfrenta dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.			
Aprendizajes esperados	Analiza qué es una metodología de proyecto de producción o una acción artística y su relevancia.			
Objetivos	Identifica y reconoce la innovación en expresiones artísticas (con relación a procesos y materiales)			
Competencias Disciplinares Básicas	Aprecia y valora manifestaciones artísticas de la cultura en los parámetros tiempo y espacio, al identificar los elementos que la componen			
Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Retoma lo que se vio en clases anteriores para introducir el tema.	Participa activamente		Expositiva, indagación	Formativa Instrumento: Lista de cotejo
Desarrollo 60 min.				
Se muestra presentación de “innovación en el arte y metodología de una acción artística” en la que se revisan distintos ejemplos de innovación (Picasso, Pollock, Lozano-Hemmer)	Toman notas, hacen preguntas y reflexionan.	Reflexión de los procesos y las obras de los artistas revisados.	Expositiva	Formativa Instrumento: Reflexión
Cierre 30 min.				
Solicita investiguen uno de los artistas que vimos durante el semestre, y	Toma notas y participa de la revisión de los artistas que hemos abordado.	Bitácora	Síntesis reflexiva	Sumativa Instrumento: Autoevaluación

escojan una obra que le llame la atención.				Coevaluación y Heteroevaluación
Materiales y recursos didácticos.				
Presentación “Innovación en el arte y metodología de una acción artística”				

CORTE III. ETAPAS DEL PROYECTO DE PRODUCCIÓN DE UNA ACCIÓN ARTÍSTICA

Propósito: El estudiante será capaz de diseñar un proyecto de producción de una acción artística con un sustento metodológico que se concreta en una expresión artística.

Sesión 12	
Asignatura	Apreciación Artística II
Contenidos específicos	Fases del proyecto de producción o acción artística: 1. Tema 2. Objetivo 3. Fundamentación 4. Ejecución 5. Seguimiento 6. Presentación y evaluación
Eje	Identifica cómo se aprende.
Componente	Reflexiona sobre su autorregulación sobre el proceso de aprendizaje.
Contenidos Centrales	El lenguaje artístico su importancia y los elementos que lo conforman.
Atributos	Enfrenta dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
Aprendizajes esperados	Aplica las fases del proyecto a una producción artística.
Objetivos	-Dialoga con un ilustrador para indagar sobre sus procesos de creación -Escoge un artista que haya llamado su atención de los revisados durante el semestre, elige una obra, la analiza y la socializa con sus compañeros.
Competencias Disciplinarias Básicas	Aprecia y valora manifestaciones artísticas de la cultura en los parámetros tiempo y espacio, al identificar los elementos que la componen.
Apertura 10 min.	

Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Solicita que comenten sus investigaciones respecto a los artistas y obras que llamaron su atención.	Participa activamente	Exposiciones breves de los artistas por parte de los alumnos	Indagación	
Desarrollo 60 min				
<p>Solicita que retomen los revisado en una metodología de una acción artística y explica las especificaciones del proyecto final, en donde incluirán dos características de las obras de los artistas elegidos.</p> <p>Propicia un ejercicio (tipo lluvia de ideas) en pizarra para generar ideas para sus trabajos.</p> <p>Da acceso al ilustrador invitado para que hable de su proceso creativo y de las fases de producción en su obra.</p>	<p>Participan activamente y comienzan a escribir ideas para su proyecto.</p> <p>Participan activamente y hacen preguntas al invitado.</p>	Pizarra colaborativa	Experiencia estructurada	<p>Formativa</p> <p>Instrumento: Observación</p>
Cierre 30 min.				
Pide para la siguiente clase tener escrito el objetivo y recursos que utilizará en su obra y hacer una reflexión de la presentación del invitado, en relación con proceso creativo y las fases de producción de un proyecto.	Realiza reflexión de la presentación del invitado, en relación con proceso creativo y las fases de producción de un proyecto.	Bitácora	Síntesis reflexiva	Formativa

Materiales y recursos didácticos.				
Pizarra digital				
Sesión 13				
Asignatura	Apreciación Artística II			
Contenidos específicos	Fases del proyecto de producción o acción artística: 1. Tema 2. Objetivo 3. Fundamentación 4. Ejecución 5. Seguimiento 6. Presentación y evaluación			
Eje	Identifica valores y normas a través de la interacción con los demás y con el medio que los rodea.			
Componente	Argumenta valores y normas de manera crítica, creativa, libre y responsable.			
Contenidos Centrales	Vinculación de los elementos del arte en el contexto de la vida. El lenguaje artístico su importancia y los elementos que lo conforman. La apreciación artística como práctica sociocultural.			
Atributos	Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.			
Aprendizajes esperados	Aplica las fases del proyecto a una producción artística.			
Objetivos	-Identifica el tema que quiere trabajar y escoger dos disciplinas artísticas con las que quiera desarrollarlo -Refiere lo aprendido para bocetar su proyecto			
Competencias Disciplinares Básicas	Aprecia y valora manifestaciones artísticas de la cultura en los parámetros tiempo y espacio, al identificar los elementos que la componen. Valora las expresiones artísticas en los parámetros de tiempo y espacio al explorar las diferentes formas de interpretación, tomando en cuenta la multiplicidad cultural y global.			
Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación

Retoma lo revisado en la sesión anterior y pregunta respecto a los avances de su proyecto.	Participan activamente		Indagación	
Desarrollo 60 min.				
<p>Revisa los objetivos y los recursos que utilizarán para su proyecto, da retroalimentación y los anima a hacer bocetos para explicar su proyecto.</p> <p>Escriben en una presentación (después de la retroalimentación) 1. Tema 2. Objetivo 3. Fundamentación 4. Ideas sobre la ejecución de su proyecto</p>	Comparten sus objetivos y las ideas que tienen respecto a cómo van a realizar su trabajo, retroalimentan a sus compañeros y hacen bocetos.	Tema, objetivos, recursos y bocetos para su proyecto.	Experiencia estructurada	Formativa
Cierre 30 min.				
<p>Moderada participación de los alumnos para mostrar sus bocetos.</p> <p>Solicita completen su presentación para exponerla la siguiente sesión.</p>	Muestran y explican sus bocetos.	Bitácora	Síntesis reflexiva	
Materiales y recursos didácticos.				
Presentación para con secciones para el desarrollo de su proyecto.				

Sesión 14				
Asignatura	Apreciación Artística II			
Contenidos específicos	Fases del proyecto de producción o acción artística: 1. Tema 2. Objetivo 3. Fundamentación 4. Ejecución 5. Seguimiento 6. Presentación y evaluación			
Eje	Identifica valores y normas a través de la interacción con los demás y con el medio que los rodea			
Componente	Argumenta valores y normas de manera crítica, creativa, libre y responsable			
Contenidos Centrales	Vinculación de los elementos del arte en el contexto de la vida. La posibilidad del arte con una visión expansiva y no limitativa. Las posibilidades de la transgresión en el arte.			
Atributos	Enfrenta dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas. Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.			
Aprendizajes esperados	Aplica las fases del proyecto a una producción artística.			
Objetivos	-Expone y argumenta los avances de sus proyectos -Retroalimenta de manera constructiva el trabajo de sus compañeros			
Competencias Disciplinarias Básicas	Comunica y expresa ideas, emociones y sentimientos en procesos creativos a partir del análisis de los elementos del arte. Analiza los elementos del lenguaje artístico al identificarlos en expresiones y disciplinas artísticas de diversos contextos.			
Apertura 20 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Expone la dinámica de presentación de sus trabajos.	Presta atención y atiende a las instrucciones.		Expositiva	
Desarrollo 60 min.				

Solicita que expongan de manera individual el avance de sus trabajos. Modera las participaciones.	Exponen las fases del proyecto de producción artística en el que han trabajado. Retroalimentan a sus compañeros.	Presentación digital en la que muestran las fases de sus proyectos artísticos.	Exposición argumentada por parte de los alumnos.	Continúa Lista de cotejo
Cierre 30 min.				
Solicita que una vez terminados sus proyectos los suban a padlet con una breve reflexión de lo que quieren transmitir.	Pregunta si tiene dudas	Bitácora	Síntesis reflexiva	Sumativa Instrumento: Lista de cotejo Autoevaluación
Materiales y recursos didácticos.				
Presentaciones digitales.				

Sesión 15	
Asignatura	Apreciación Artística II
Contenidos específicos	Fases del proyecto de producción o acción artística: 1. Tema 2. Objetivo 3. Fundamentación 4. Ejecución 5. Seguimiento 6. Presentación y evaluación
Eje	Identifica valores y normas a través de la interacción con los demás y con el medio que los rodea.
Componente	Argumenta valores y normas de manera crítica, creativa, libre y responsable.
Contenidos Centrales	Vinculación de los elementos del arte en el contexto de la vida La posibilidad del arte como una visión expansiva y no limitativa Las posibilidades de transgresión en el arte
Atributos	Enfrenta dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

	Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo			
Aprendizajes esperados	Aplica las fases del proyecto a una producción artística.			
Objetivos	-Expone su trabajo final -Argumenta su proyecto con relación a elementos que haya aprendido durante el curso -Relaciona su trabajo con el de otros compañeros creando conexiones (conceptuales, temáticas, etc.)			
Competencias Disciplinares Básicas	Comunica y expresa ideas, emociones y sentimientos en procesos creativos a partir del análisis de los elementos del arte.			
Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Comenta la dinámica y la forma de evaluación.	Se prepara para presentar su trabajo.		Expositiva	Formativa
Desarrollo 60 min.				
Comparte el muro digital de padlet y modera participaciones, solicita que hagan conexiones con los trabajos de otros compañeros. ¿Qué descubriste con la ejecución y apreciación de los productos de tus compañeros? ¿Cómo fue tu experiencia de poder expresar y comunicar una idea, pensamiento o emoción a través de una expresión artística? Propicia la coevaluación, mediante una guía de	Presentan sus proyectos en padlet, hacen conexiones con los trabajos de otros compañeros y comparten la experiencia de haber realizado su proyecto. Observa los productos realizados por sus compañeros. Elige un producto para realizar el ejercicio de coevaluación.	Muro digital padlet para exposición de trabajos.	Experiencia estructurada	Formativa Coevaluación Sumativa Instrumento: Lista de cotejo y rúbrica

observación o una lista de cotejo, de los productos finales en el salón de clases.	Comparte los resultados de su coevaluación ante el grupo. Valora su trabajo y el de los demás compañeros.			
Cierre 30 min.				
Incentiva la reflexión de los trabajos y del curso, solicita que recuperen la silueta que realizaron en la tercera sesión para la siguiente clase.	Toma notas y pregunta si hay dudas.	Bitácora	Síntesis reflexiva	
Materiales y recursos didácticos.				
Padlet				

Sesión 16	
Asignatura	Apreciación Artística II
Contenidos específicos	Fases del proyecto de producción o acción artística: 6. Presentación y evaluación
Eje	Identifica valores y normas a través de la interacción con los demás y con el medio que los rodea.
Componente	Argumenta valores y normas de manera crítica, creativa, libre y responsable.
Contenidos Centrales	Vinculación de los elementos del arte en el contexto de la vida La posibilidad del arte como una visión expansiva y no limitativa Las posibilidades de transgresión en el arte
Atributos	Enfrenta dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas. Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo
Aprendizajes esperados	Presenta al grupo la producción o acción artística.

Objetivos	-Realiza una reflexión final del curso -Valora su desempeño y lo aprendido -Evalúa el curso			
Competencias Disciplinares Básicas	Comunica y expresa ideas, emociones y sentimientos en procesos creativos a partir del análisis de los elementos del arte.			
Apertura 10 min.				
Actividades docentes	Actividades del alumno	Productos esperados	Técnicas de enseñanza	Evaluación
Explica la dinámica de evaluación del curso	Expresa y comunica sus experiencias al aplicar el proceso creativo en la realización de un producto con rasgos artísticos.	Análisis grupal	Plenaria	Formativa
Desarrollo 60 min.				
Solicita recuperar la silueta, y escriban una reflexión de lo que les dejó la materia, traten de identificar si tuvieron alguna experiencia que les significara algo, que modificara su forma de percibir su entorno, ¿qué cambiarían, ¿qué mejorarían, ¿qué les gustó, qué no les gustó, qué consideran que aprendieron? Si lograron vincular los elementos del arte en el contexto de la vida y la posibilidad	Realizan reflexión y evaluación del curso.	Reflexiones finales y evaluación del curso	Expositiva	Sumativa

del arte como una visión expansiva. Propicia autoevaluación.				
Cierre 30 min.				
Retroalimenta y cierra el curso.		Evaluación final	Expositiva Síntesis reflexiva	Autoevaluación
Materiales y recursos didácticos.				
Silueta				

Referencias

- Acaso, María (2006). *El lenguaje visual*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Acha, J. (2001). *Educación Artística escolar y profesional*. Trillas.
- Acha, J. (2011). *Expresión y apreciación artísticas*. Trillas.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249–264.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010
- Andión, Eduardo (coord.) *DISPOSITIVOS EN TRÁNSITO, Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación*, 2014.
<https://www.cenart.gob.mx/2016/01/dispositivos-en-transito/>
- Ardèvol, Gómez. (2012). *Las tecnologías digitales en el proceso de investigación social: reflexiones teóricas y metodológicas desde la etnografía virtual*.
- Ardoino, J. et al. (1991). *Sciences de l'éducation, sciences majeures. Actes de jour-nees d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*, El análisis multirreferencial.
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Arrazola, A. *Biología de la membrana celular* en *Nefrología*, vol. XIV. Núm. 4, 1994, Pamplona.
- ASPEM. Semestre 20 – 2. Apuntes del curso a distancia impartido por Juan Manuel Delgado (Agosto – enero de 2020 - 2021). México: UPN.
- Banyard, P. Cassell, A. Green P. Hartland, J., Hayes, N. Y. Reddy, p. (1995) *Introducción a los procesos cognitivos*. Madrid: Editorial Ariel S.A.
- Bárceñas, K. y Preza, N. (2019). *Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife*. Virtualis.

Baz, M. (1999). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En *Caleidoscopio de subjetividades*.

Cuadernos del TIPI 8. UAM-X.

Cabrales, Graham, *et al.* (2020). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. *The Learning*

Factor; y *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje línea*

<https://redemc.net/campus/el-aprendizaje-en-linea-no-es-lo-mismo-que-ensenanza-remota-de-emergencia/>

Casetti, Francesco. *Cómo analizar un film*. España, 1991

Castellanos Joya, N. P. (2014). Cultura visual: una alternativa didáctica para la educación artística. *Revista Paca*,

(6), 155-167. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2093>

Català Domènech, Josep M. «La rebelión de la mirada. Introducción a una fenomenología de la interfaz». *Formats:*

revista de comunicación audiovisual, [en línea], 2001, Núm. 3,

<https://raco.cat/index.php/Formats/article/view/256098> [Consulta: 25-10-2021].

Cid, Alfredo. (2014). La imagen y la visualidad: una perspectiva semioantropológica. *Letra. Imagen. Sonido* L.I.S.

Ciudad *Mediatizada* Año VI, # 12, Buenos Aires. pp. 97 a 106

Colegio de Bachilleres. (septiembre, 2020). Planteles-Infraestructura. *Gaceta web bachilleres. Órgano informativo*

del Colegio de Bachilleres, p. 9. [https://gacetaweb.cbachilleres.edu.mx/2020-gacetas/ciclo-2020-](https://gacetaweb.cbachilleres.edu.mx/2020-gacetas/ciclo-2020-21/bienvenida-2020.pdf)

[21/bienvenida-2020.pdf](https://gacetaweb.cbachilleres.edu.mx/2020-gacetas/ciclo-2020-21/bienvenida-2020.pdf)

Colegio de Bachilleres. (2018). *Programa de asignatura Apreciación artística I*

Colegio de Bachilleres. (2018). *Programa de asignatura Apreciación artística II (Ajuste curricular)*

COMIPEMS. (2020).

https://www.comipems.org.mx/template.php?6L1_KOERnlaO8ZnbgiV4tvp7wAZw8Mrjz93-7pwYnj9eU-dds5cdX-9WIRXE1WBnkv1Z5Sw9PhnD1It1nbLDtA..

Comisión Nacional para la Mejora de la Educación Continua. MEJOREDU. (2020); *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. México. pp. 75, 104-108, 25-297.

Crary, J. (2008). *Suspensiones de la percepción*. Madrid: Akal.

Denzin N., Lincoln Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa editorial.

Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Paidós.

Diario Oficial de la Federación (2008) *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México. SEP

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2008) *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*, México, SEP.

Díaz-Barriga, A.

Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Duart, J.M. (2003). "Educar en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos". En:

<http://www.uoc.edu/dt/20173/index.html>

- Dussel, Inés (2009). Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. *Propuesta Educativa*, (31), 69-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041703007>
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós.
- Eisner, Elliot. (1998). Capítulo 3 "Las formas de representación" En Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum*. Amorrortu.
- Fernández, Herrera et al. (2019) *La "nueva escuela mexicana" y sus implicaciones para la educación media superior*. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1903>
- Flores (2020). *Las políticas de formación docente en el marco de la reforma educativa de 2013 y su implementación en Colegio de Bachilleres*.
- García, M. (2014). *La noción de dispositivo en la reflexión histórico-filosófica de Michel Foucault*. En Gamboa, E. A. (2014). *Dispositivos en tránsito* (pp. 28-49). Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes. <https://books.apple.com/mx/book/dispositivos-en-tr%C3%A1nsito/id1078767046>
- Freire, P. (1993) *El grito Manso*. Editorial Siglo XXI editores Argentina S.A.
- Gabri. (2012, septiembre 3). *Qué es la metamorfosis y como monitorizarla en pacientes con patologías como la DMAE*. IMO; IMO Grupo Miranza. <https://www.imo.es/es/noticias/que-es-la-metamorfosis-y-como-monitorizarla-en-pacientes-con-patologias-como-la-dmae>
- García, L., & Foucault, F. •. (s/f). *¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben*. Gob.mx. Recuperado el 22 de noviembre de 2021, de <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/fanlo74-1.pdf>
- Gil, V. (2017) *La experiencia artística en los jóvenes las voces estudiantiles de educación media superior*. UNAM.

- Giménez, G. (2002) *Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu*. Colección Pedagógica Universitaria. No. 37-38, pp. 1-11.
- Ginzburg, C. (2008). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Gedisa Editorial.
- Godínez, (2007). *La educación artística en el sistema educativo nacional*, UPN.
- Gómez Collado, Martha (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa* 17 (n.74), pp.143-163. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>
- González, G. (2010). *Propuesta pedagógica para desarrollo, estímulo y evaluación de la creatividad artística en adolescentes de 15 a 18 años en el CEDART Luis Spota Saavedra (Bachillerato en arte y humanidades)*. UNAM.
- González, T. (2003). Cap. 8. Sociología fenomenológica y etnometodología. En Giner, S. (coord.) *Teoría sociológica moderna* (pp. 219-266). Editorial Ariel.
- Graeme, C. F. (2003). *Arte, Educación y Diversidad Cultural*. Ediciones Paidós Iberica.
- Greene, M. (2005) *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Guber, R. (2011). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Siglo veintiuno editores.
- Hernández, Joaquín (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. [Tesis de doctorado. DIE-Cinvestav, México]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hessen, Johannes (1999). Teoría del Conocimiento. Porrúa (Col. "Sepan Cuantos...", núm. 351). México.
- Hodges, C. Moore S., et al. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/3479/reporte_43_1705_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y (p. 7)

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

<https://planteles.cbachilleres.edu.mx/>

<https://redemc.net/campus/el-aprendizaje-en-linea-no-es-lo-mismo-que-ensenanza-remota-de-emergencia/>

<https://www.gob.mx/bachilleres/que-hacemos>

<https://www.unitips.mx/bachillerato/aciertos-y-puntajes/aciertos-comipems/>

Humberto Maturana y su reflexión sobre la pandemia de coronavirus: “Si no nos escuchamos, iremos directo a la extinción”. (2021, mayo 6). *La Tercera*. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/humberto-maturana-y-su-reflexion-sobre-la-pandemia-de-coronavirus-si-no-nos-escuchamos-iremos-directo-a-la-extincion/4MEHHYWP7JAUVOA33GNICDHW6I/>

Ianni, Octavio (1996) *Teorías de la Globalización*. Editorial Siglo XXI editores Argentina S.A.

León, D. (2019) *En el arte no hay error solo posibilidad* en Revista Para el Aula – IDEA - Edición N° 30 (2019)
https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_030_0020.pdf

Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós.

Leymoníe, J. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales: ¿cómo aprendemos y enseñamos?*
<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/revistadixit/issue/view/90>

Lizcano Fernández, E. (2002). La metáfora como analizador social. *Empiria Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(2), 29. <https://doi.org/10.5944/empiria.2.1999.709>

- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- López-Galiacho, Emilio; 'Domesticidades telemáticas', *rita* nº6, octubre 2016, pp. 162-167.
- Manovich. (2006). *El lenguaje de Los nuevos medios de comunicacion*. Ediciones Paidos Iberica.
- Moles, A. (1991). *La imagen, comunicación funcional*. Editorial Trillas.
- Molina, A. (2014). *La construcción de ciudadanía en estudiantes de 6to semestre en el área de Ciencias Sociales del Colegio de Bachilleres: Plantel 8*. [Tesis de maestría, UPN]
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. (Trad. del fr. por Marcelo Pakman). Barcelona: Gedisa.
- Moya, A (2010). *Recursos Didácticos en la Enseñanza. Innovación y Experiencias Educativas*. Granan
- Muñiz, García. (2009). *La enseñanza artística en el bachillerato*.
<http://www.cch-oriente.unam.mx/areas/talleres/Ponencias%20XIII%20Encuentro%20Profs%20PDF/Marina%20-Israel.pdf>
- Mussen, P. H., Conger, J. J. & Kagan, J. (1976). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Nava, Bedolla (2017) *La esencia del conocimiento. El problema de la relación sujeto-objeto y sus implicaciones en la teoría educativa* en RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 8, núm. 15, 2017. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C.
<https://www.redalyc.org/journal/4981/498154006032/html/>
- Navarrete, B. *Apuntes sobre educación artística*. (2021) en *Revisiones a la educación artística de México: ¿Cómo (re)leer y (re)escribir la historia de la educación?* (Serie B ¿Cómo aprendemos y enseñamos las artes? nº 1). Ediciones Manivela.

- Pardo Kuklinski, H. Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Barcelona.
- Pink, Sarah et al (2016). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Ediciones Morata S.L.
- Quintana, G. (2019). *La práctica docente en el aula de bachillerato, un estudio de caso*. [Tesis maestría, UPN]
- RAÍCES DE UN PARADIGMA DE INFERENCIAS INDICIALES en Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia. Gedisa, Barcelona, 2008, pp. 185 – 239).
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23a ed.) [versión 23.4 en línea]
- Sanchidrián, Carmen (2011). *El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa*. Revista de Investigación Educativa, 29 (2), 295-309.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *El arte y su enseñanza en la Educación Básica*. SEP.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria en*
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- SEP. (2018, 4 de abril) *Comunicado no. 96, por el que desataca OCDE avances y desafíos hacia una educación de calidad en México*. México.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Morata.
- Tyler, R. *Principios básicos del currículo*. (1973). Ediciones Troquel.
- Uribe, Claudia; López-Córdova E.; et al. (2012); Presentación BID, *México: Retos para el Sistema Educativo 2012-2018*.
- Vargas Murillo, Gabino. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74. Recuperado en 07 de mayo de 2022, de

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1652-

[67762017000100011&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&nrm=iso&tlng=es).

Villa Lever, Lorenza (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En Arnaut, A., Giorguli, S. (Eds.) *Los grandes problemas de México, vol. VII Educación* (pp. 271-312). Ciudad de México: El Colegio de México.

Venegas, Alicia (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. Editorial Paidós.

Vergara, Cleofé (2021). ¿Cómo uso Padlet para el aprendizaje colaborativo?

<https://innovacioneducativa.upc.edu.pe/2021/06/08/como-uso-padlet-para-el-aprendizaje-colaborativo/>

Winkin, Yves (ed.), 1987 [1981], *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairós.