



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO



PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

TÍTULO
REFLEXIONES SOBRE UN ACOMPAÑAMIENTO INTERDISCIPLINARIO EN ARTES
CON DOCENTES DE TERCERO DE PRIMARIA

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

P R E S E N T A:

MARÍA GUADALUPE GONZÁLEZ ORTIZ

ASESORA: DRA. ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ

ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL SISTEMA NACIONAL DE POSGRADOS DEL CONAHCYT Y FORMA PARTE DE LA LÍNEA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, MISMA QUE SE IMPARTE EN COLABORACIÓN CON EL CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES (CONVENIO UPN-CNA:2002)

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2024



DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **GONZALEZ ORTIZ MARIA GUADALUPE** con matrícula **220927071**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: "**REFLEXIONES SOBRE UN ACOMPAÑAMIENTO INTERDISCIPLINARIO EN ARTES CON DOCENTES DE TERCERO DE PRIMARIA**". Para obtener el Título de la **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. ALMA DEA GLORIA CERDA MICHEL
Secretario	DRA. ALEJANDRA FERREIRO PEREZ
Vocal	DRA. ANDREA MARGARITA TORTAJADA QUIROZ
Suplente 1	MTRA. JULIETA MAYANELLY MIRANDA ANDRADE
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado de los sínodos y de la pasante, se determina la fecha de examen para:

el lunes 09 de septiembre de 2024 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL VERTIZ GALVAN
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Cadena Original:
||187|2024-08-27 12:58:58|092|220927071|GONZALEZ ORTIZ MARIA GUADALUPE|D|MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO|3|F|3|13|REFLEXIONES SOBRE UN ACOMPAÑAMIENTO INTERDISCIPLINARIO EN ARTES CON DOCENTES DE TERCERO DE PRIMARIA|DRA.|ALMA DEA GLORIA CERDA MICHEL|DRA.|ALEJANDRA FERREIRO PEREZ|DRA.|ANDREA MARGARITA TORTAJADA QUIROZ|MTRA.|JULIETA MAYANELLY MIRANDA ANDRADE|||2024-09-09|10:00|1313|0|KXUVDQpYOi||

Firma Electrónica:
eoiCR8jtdAwLKaLEUzev+mBa6cNXyWJXX/cXMpeYpzXFegNzX59I67qreem7N0rt1q9y0S/BqHvyUdqxB4Qaq7uvmMe0u9aELs+3nRmwBlrWn xWpwFTqpA9OFGBgqpesMpqjI3gSfI4hW65J+UFqntuMRu3LQGX6yrLEUg8Hz3Yw0bSucSLk6QwvRJK6bgaUxtDuHOxoxSE4OWY8x3dX1Ik ublkdkctAolkI6egeYWZ0sFW2hybbvNITLBMEx+XMP4x919S9LWY3ONTIjtnPobqxdbm40aJUmc0VthOs5udXbDHTqR53iQrHRCKF089PsM VdSoxPQSFyixWcGGr3T1fX/mcbtnoYmhEEESUWmYDEJ99HGHPMEJbnKHxkcyxZv3MZDD1R7JZmsgzLOGI3ZAqQiATacyZ/E8ayPBE6 PWBunCtneNSM3h+wJJ/PAYCALua7ahfO+lvW2wf7VAHAbohQF3pFkrWbZAVs6WMIDUoivy4LVZIfnj1slZcWagZ6IS2ZjT8MI7SfBrx32A9 3UNYNY19VhnQGGu/dS4ISRkbrBWL0LzRL0mySt1xPYizm/mySze3W9pqzreYIbcINDYw9INDO3MBTpgEWMSHljkXLF8Ts6BHM1uvTiS6IV 1LM/4OVJMjxwceGuLWWKbjldCHsBc9urShgp0D4=

Fecha Sello:
2024-08-27 12:58:58



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."



Mi gratitud infinita a Guadalupe † y Manuel †
por siempre alentarme a hacer cosas nuevas.
Gracias por acompañarme a la distancia.

Gracias, Jerónimo, por ser mi compañero de vida,
por formar parte de mis aventuras y
abrazarme cuando estoy al límite.

Gracias, Dra. Alejandra Ferreiro, por ser mi asesora de tesis.

Y agradezco a las personas con quienes conviví en la Leart.

Gracias, maestra Antonia, directora de la Escuela Primaria Esperanza López Mateos, por abrirme las puertas; también a las docentes y estudiantes de 3°A y 3°B por participar en el acompañamiento en artes.

Gracias, Antinea y Ernesto, por ayudarme a encontrar un lugar para realizar esta intervención educativa.

RESUMEN

El acompañamiento en artes, como formación continua para docentes generalistas en servicio, es una apuesta de trabajo e investigación en la Línea en Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional. A través del acompañamiento en artes se pone en juego una relación de trabajo, entre un docente generalista y un especialista en artes, donde se busca hacer sensible al docente acompañado al colaborar en su formación, al brindándole estrategias y herramientas desde una propuesta interdisciplinaria para abordar la enseñanza de la educación artística en la escuela primaria.

En esta investigación reflexiono, a través de la categoría *gestos de hospitalidad*, sobre las relaciones que se construyeron durante el acompañamiento en artes entre docentes generalistas y mi persona como acompañante. Indago en torno a qué estrategias se pusieron en juego para llevar a cabo el acompañamiento con dos docentes de tercer grado de primaria y cómo se involucraron en el proceso. Más que un camino de certezas, se trata de uno incierto, al reconocer que el acto de acompañar está fundamentado en dar y recibir, existen acuerdos entre los participantes, se necesita aceptar trabajar con la otra persona y escuchar sus propuestas de trabajo que pueden modificarse en el camino. Para realizar la presente investigación cualitativa, trabajé desde un enfoque etnográfico y recabé la información mediante un diario de campo, registros de audio de algunas sesiones y entrevistas de inicio y cierre.

El acompañamiento en artes se desarrolló en cinco fases. 1. Presentación: mostré la propuesta de acompañamiento en artes a las docentes participantes. 2. Modelado: la docente acompañante diseñó secuencias didácticas y las aplicó con los grupos de tercer grado. Las docentes titulares estuvieron como observadoras. 3. Aclaración de dudas: las docentes acompañadas externaron sus dudas hacia la propuesta de trabajo y fueron atendidas por la

acompañante. 4. Aplicación de estrategias por parte de docentes: fase en la que el acompañamiento en artes tuvo un giro porque las docentes acompañadas no diseñaron su secuencia didáctica, sino que aplicaron las secuencias didácticas que les brindé como especialista en arte. 5. Cierre de la intervención educativa: implicó entrevistas de cierre y una última actividad con los grupos de tercer grado.

De este modo, esta indagación aporta una reflexión sobre dos aspectos, principalmente: 1) cómo se puede mantener un acompañamiento en artes —cuyo panorama puede ser poco favorable para quien acompaña— al existir acontecimientos no esperados en el desarrollo de la intervención y, 2) cómo se pueden diseñar secuencias didácticas interdisciplinarias al trabajar individualmente.

ÍNDICE

Comienza la travesía	100
¿A qué destino me dirijo?	111
Diferentes caminos para la formación continua de docentes en artes	133
Del trayecto que tracé al camino que recorrí	19
Experiencias del viaje	233
Capítulo 1. El escenario de indagación	266
La educación artística en el Modelo Educativo 2017 y sus trazos en la Nueva Escuela Mexicana	266
Organización general del Modelo Educativo del 2017	28
La Educación Artística.	29
La Nueva Escuela Mexicana	36
El espacio de la intervención educativa	41
Escuela	45
Capítulo 2. Perspectiva teórico-metodológica	48
Experiencia, experiencia educativa y experiencia estética	48
Acompañamiento en artes	511
Práctica y práctica de enseñanza	522
Interdisciplina artística	555
Metodología cualitativa y enfoque etnográfico	577
Ruta metodológica del acompañamiento	58
Ruta metodológica de la investigación	68
Capítulo 3. Aprender a caminar con el otro a través del acompañamiento en artes	75
Práctica de enseñanza interdisciplinaria	755
Reconocer el camino	776

Secuencias didácticas interdisciplinarias para el acompañamiento en artes	832
Acompañante y secuencias didácticas	843
Aplicación de secuencias didácticas.	887
Reflexiones sobre mi práctica de enseñanza.	88
Respuesta de los estudiantes a las actividades realizadas	1021
Docentes y secuencias didácticas	110
Espacio escolar	125
Del salón de clase al patio de la escuela	1332
Capítulo 4. El acompañamiento en artes como acto humano de hospitalidad	137
Gestos de hospitalidad	1387
La hospitalidad como gesto de acogida	1410
Los gestos de hospitalidad ante el tiempo escolar	1510
Los gestos de hospitalidad del acontecimiento	159
Reflexiones finales	1687
Referencias	1776
Anexo 1. Investigaciones sobre acompañamiento en artes. Maestría en Desarrollo Educativo, Línea Educación Artística (2014-2020)	1865
Anexo 2. Secuencias didácticas aplicadas en el acompañamiento en artes. Fase 4	1954

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ejes y temas de la asignatura de Artes (3° de primaria) que se consideraron para el acompañamiento en artes	31
Tabla 2. Fases y actividades realizadas en la intervención educativa	60
Tabla 3. Elementos básicos de las artes	62
Tabla 4. Elementos disciplinares retomados para la construcción de secuencias didácticas	64
Tabla 5. Actividades realizadas durante la intervención	65
Tabla 6. Ruta de investigación	68
Tabla 7. Ejemplo del primer tratamiento para el análisis de la información obtenida durante el acompañamiento en artes	70
Tabla 8. Análisis del material empírico bajo la subcategoría gestos de hospitalidad de acogida	72
Tabla 9. ¿Cómo aprendemos?	78
Tabla 10. ¿Para quién es la secuencia didáctica?	84
Tabla 11. Punto de partida para elaborar las secuencias didácticas de la fase 2 (modelado)	86
Tabla 12. Punto de partida para elaborar las secuencias didácticas de la fase 4. Aplicación de estrategias por parte de docentes	110
Tabla 13. Sesión 1. Fase 4. Ajuste realizado por la docente en la actividad “Exploración guiada”	152
Tabla 14. Sesión 1. Fase 4. Ajuste realizado por las docentes en la actividad “Cubo mágico colectivo”	153
Tabla 15. Sesión 2. Fase 4. Ajuste a la actividad “Recordar y describir el movimiento corporal”	155

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes curriculares 2017	28
Figura 2. Organización curricular 2022	38
Figura 3. Colonia Pedregal de Santa Úrsula	44
Figura 4. Placa de inauguración de la escuela primaria Esperanza López Mateos	45
Figura 5. Distribución espacial de la Escuela Esperanza López Mateos	47
Figura 6. Fachada de la Escuela Esperanza López Mateos	47
Figura 7. Ruta metodológica para analizar el material empírico	74
Figura 8. Historia de estudiantes a partir del cuento Los zapatos desobedientes	95
Figura 9. Imágenes proporcionadas para la actividad “Diversidad”	97
Figura 10. Imágenes reconocidas por estudiantes en la actividad “Recorrido del museo”	103
Figura 11. Tarjetas de personajes del cuento “Canasta de animales”	105
Figura 12. Diseños corporales de los personajes para el movimiento	105
Figura 13. Acomodo de fichas del participante 1	107
Figura 14. Uso del pizarrón por parte de las docentes en la actividad “Cubo mágico. Sesión 1”	113
Figura 15. Narraciones en tercera persona 3ºA	115
Figura 16. Narraciones en primera persona 3ºB	116
Figura 17. Imágenes implementadas para reforzar el tema Género de cuentos	123
Figura 18. Ejemplos de cubos que fueron intervenidos	124
Figura 19. Lugares de trabajo en el acompañamiento en artes	126
Figura 20. Material de trabajo para la actividad “Recorrido de la escuela”	131
Figura 21. Respuesta del estudiantado a la pregunta ¿dónde disfrutas más tener una clase, afuera o en el salón de clase?	134
Figura 22. Gesto de acogida. Mensaje entregado por una estudiante de 3ºA	149
Figura 23. Apartado de Artes en la infografía elaborada por una docente de tercero de primaria	173

Comienza la travesía

Un proyecto de indagación surge de un interés personal del investigador, la curiosidad por abordar un tema o una situación en particular, se nutre de sus experiencias previas y de experiencias vividas en su presente inmediato. Lo que motivó mi propuesta de indagación fue mi experiencia al cursar el Diplomado Semipresencial para el Apoyo a la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica (2019) y el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica (DIPEAEB, 2021) en el Centro Nacional de las Artes (Cenart). Ambos diplomados me hicieron reconocer la existencia de un profesorado en educación básica que, sin formación profesional en artes, está a cargo de impartir la asignatura de educación artística.

Durante el DIPEAEB conocí docentes con y sin formación artística. Al compartir experiencias de cómo vivían el ser docente de artes (relación con otros docentes y qué esperaban en la escuela como resultado de la asignatura de artes) o docente generalista¹ con intenciones de realizar actividades artísticas, en su discurso percibí una reiterada mención a que no cuentan con el apoyo de la directora de su plantel educativo para desarrollar actividades frecuentes fuera del salón de clase, por lo que deben negociar el uso del patio con docentes de educación física. Otra situación remitía a que la directora, si lo consideraba pertinente, favorecía otras actividades educativas —consideradas de mayor urgencia escolar— en el horario destinado a las artes; en esta lógica, los docentes no lograban concretar un trabajo conjunto con sus pares para abordar propuestas artísticas, más allá de los festivales escolares. Por otra parte, la duda que surgió en algunos docentes sin formación artística fue cómo replicar lo visto en el diplomado y que sus estudiantes respondieran a las propuestas. Estas situaciones comenzaron a sembrar en mí el

¹ El término *docente generalista* hace referencia a los docentes titulares de educación básica, que se encargan de impartir todas las asignaturas lectivas durante un ciclo escolar.

interés por saber qué se enseña y cómo se aborda la educación artística en el marco de la educación primaria.

Al ingresar a la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), en la Línea Educación Artística (Leart), mi primera propuesta de indagación buscaba desarrollar un taller para docentes de primaria para compartir estrategias artísticas en torno a cómo, a través de la danza (movimiento corporal), se podría acercar la lectura y la escritura al estudiantado. Posteriormente conocí que en la Leart existe una línea de investigación sobre el acompañamiento en artes y, al reconocer lo que cada propuesta me permitiría desarrollar, decidí aventurarme con el acompañamiento en artes por ser algo nuevo para mí.

¿A qué destino me dirijo?

Acompañar significa “estar o ir en compañía de otra u otras personas”, “existir junto a otra o simultáneamente con ella” (Real Academia Española, 2023). El acompañamiento en entornos educativos “es un recurso para el fortalecimiento profesional de los docentes que se basa en la observación y la conversación entre dos personas: el acompañado y quien acompaña” (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2018, p. 7). Así, una premisa para llevar a cabo un acompañamiento es la interacción entre dos o más personas, una que acompaña y otra que es acompañada.

En los entornos educativos se realiza un acompañamiento pedagógico y en México la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene personal con funciones para brindar acompañamiento pedagógico a docentes frente a grupo (supervisor, asesor técnico, asesor técnico pedagógico, tutores) y docentes dentro de las instituciones educativas que desempeñan funciones equivalentes (docentes, subdirector académico, director). El acompañamiento pedagógico es *in situ* y su finalidad es impulsar “la formación continua y el desarrollo

profesional docente como un proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente” (MEJOREDU, 2023, p. 4).

Entonces, si existe un acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas, ¿por qué hacer un acompañamiento en artes? Un motivo por el cual lo considero pertinente es que se centra en nociones de educación artística. Se sabe que, en educación básica, esta tiende a ser relegada a las actividades para festivales escolares o a las manualidades, por ello un acompañamiento en artes puede abrir la mirada del profesorado a otras prácticas de enseñanza —a partir de integrar la música, la danza, el teatro o las artes visuales— y exponer al estudiantado a otras experiencias educativas.

Como mencioné en párrafos anteriores, la Leart tiene una línea de investigación en acompañamiento en artes. Hasta el 2022 había un total de nueve investigaciones (en el Anexo 1 muestro un cuadro que elaboré al consultarlas), algunas en primaria y otras en telesecundaria. Además, claro, están los trabajos de la Dra. Alejandra Ferreiro Pérez en acompañamiento en artes: el artículo Acompañamiento en artes en la “Escuela de tiempo completo” en una telesecundaria (2015), *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria* (coordinadora, 2014), y *Acompañamiento en danza. Potenciar las prácticas de enseñanza en la asignatura de Artes-Danza en Telesecundarias* (2020).

Una diferencia que identifiqué entre el acompañamiento pedagógico y la propuesta de acompañamiento en artes de la Leart es la metodología de trabajo. En el primero, el acompañante (supervisor o asesor técnico pedagógico) solicita al director las planeaciones del docente que va a acompañar y posteriormente observa su clase. Durante la sesión realiza anotaciones, rúbricas y a partir de lo percibido emite sugerencias o estrategias para mejorar la práctica docente.

Por su parte, el acompañamiento en artes propone fases de trabajo cuya cantidad varía entre cuatro y cinco, dependiendo de la intervención. Dos momentos que considero nodales en esta metodología son la fase de modelado, cuando el docente acompañante elabora y aplica sus secuencias didácticas con el grupo del docente acompañado y el docente participa como observador; y cuando este elabora secuencias didácticas, que aplica con su grupo, a partir de los elementos que le fueron significativos en la fase de modelado.

Además, el acompañamiento en artes busca que la persona acompañada se apropie y ponga en práctica algunos de los saberes compartidos por quien le acompaña. Es decir, en esta metodología de trabajo no se busca el dominio de las disciplinas artísticas por parte del docente acompañado, sino que este se sensibilice y se apropie de otra práctica de enseñanza que le permita desarrollar secuencias didácticas para guiar al estudiantado rumbo a la apreciación y el disfrute de las artes a partir de experiencias estéticas y artísticas (Ferreiro, 2015).

Diferentes caminos para la formación continua de docentes en artes

Promover proyectos para el desarrollo docente en torno a la enseñanza de las artes en la educación básica es una tarea constante de las instituciones u organizaciones que están interesadas en el tema. Por ejemplo, Andrew (2011, 2012) analiza dos propuestas de cómo se promueve en Canadá la actualización docente en la enseñanza de las artes y la relación que se gesta entre artistas y docentes generalistas.

Andrews (2012) examinó, en su artículo *Creative Osmosis: Teacher Perspectives of Artist Involvement in Professional Development*, por medio del proyecto Odisea, el impacto de un programa que promovió el trabajo colaborativo entre artistas y maestros para mejorar el aprendizaje artístico de los docentes y la enseñanza de las artes (danza, teatro, música y artes visuales) en el aula. El programa Asociación Artística —en Canadá— implementó sesiones de

verano, dirigidas por artistas, que combinaron prácticas artísticas con explicaciones de las actividades en esta materia (reflexiones entre la teoría y la práctica), y cómo se puede aplicar en el aula lo visto en el curso. Además, se propusieron llevar un diario individual para registrar dudas y la experiencia vivida en el proceso (Andrews, 2012).

Para su estudio, Andrews (2012) trabajó con nueve profesores que habían participado en el programa de Asociación Artística en diferentes años; siete eran docentes de primaria y dos de secundaria. El autor identificó cuatro obstáculos a los que se enfrentaron los docentes al realizar actividades artísticas en sus espacios de trabajo: tiempo ante el plan de estudio (existe una presión por atender asignaturas para las pruebas estandarizadas), falta de recursos artísticos (no contar con apoyo financiero para adquirir materiales y espacios no adecuados para realizar actividades), apoyo de otros docentes (prioridades diferentes) y hacer una evaluación eficaz (dudas ante cómo evaluar los procesos de cada estudiante).

Otra propuesta para apoyar la formación docente en artes, también en Canadá, es la expuesta por Andrews (2011) en el artículo *The good, the bad, and the ugly: identifying effective partnership practices in arts education*. El programa *ArtsSmarts* se desarrolla en tres fases: planificación, ejecución y evaluación del proyecto. Artistas y docentes diseñan y aplican un proyecto artístico de manera conjunta, en su mayoría, y tiene una duración menor a un mes. El autor considera que el trabajo en el aula y la organización pueden determinar si el proyecto tiene, o no, éxito. Es decir, en el aula, si los artistas se adaptan a la cultura escolar y comprenden el plan de estudios, los docentes generalistas tienen disposición para colaborar con el artista en las diferentes fases, y ambos promueven un ambiente positivo con el alumnado, existe una gran probabilidad de éxito en el trabajo colaborativo (Andrews, 2011). Sin embargo, algunos

obstáculos son la cantidad de estudiantes que participan en el proyecto, la falta de espacio para realizar las actividades y el poco tiempo destinado al trabajo.

En la organización los factores que promueven el éxito son contar con apoyo administrativo (asignar un horario para el proyecto dentro de la jornada escolar), con tiempo para la planificación del proyecto y sus ajustes, y tener recursos para los materiales de trabajo. Por otra parte, si no se cuenta con un apoyo administrativo y existen trabas constantes en el trabajo entre docentes y artistas, es probable que no funcione el proyecto (Andrew, 2011).

En el artículo *Teacher-artist partnership as teacher professional development, Irish Educational Studies*, Morrissey y Kenny (2023) analizan el caso de seis parejas de profesores que participaron en la evaluación del programa *Teacher-Artist Partnership* (TAP) en 2014, para ser considerado un proyecto a nivel nacional y en relación con el aporte que tuvo en la formación docente. Para seleccionar a los profesores, la Asociación de Centros Docentes y Educativos de Irlanda consideró que tuvieran “compromiso demostrable con la educación artística” (Morrissey y Kenny, 2023, p. 65) —así evidenciaron que algunos de ellos tenían experiencia con una o más disciplinas artísticas. Por otra parte, los artistas fueron elegidos por la organización nacional de artistas *Encountering the Arts Ireland* y el criterio para formar parte del proyecto fue que tuvieran experiencia de trabajo en centros escolares.

En este estudio Morrissey y Kenny (2023) destaca que tanto artistas como docentes fueron participantes e investigadores. La metodología de trabajo la desarrollaron en tres fases. En la primera los participantes asistieron a una residencia de cinco días en verano, se conocieron, se formaron las duplas, planificaron y diseñaron un proyecto artístico que trabajarían en conjunto. El proyecto tenía una duración de 20 horas, de las cuales seis se destinarían a la planificación continua. La segunda fase tuvo una duración de cuatro meses, consistió en la aplicación del

proyecto en la escuela y recibieron revisiones de otros facilitadores. En la tercera fase las duplas se integraron en el diseño e impartieron cursos en la residencia de verano del 2015 para nuevos docentes y artistas que quisieran sumarse al proyecto en el ciclo escolar 2015-2016.

Los contextos en Canadá e Irlanda son diferentes; sin embargo, el caso de la Asociación Artística que analiza Andrew (2011) y el TAP que analizan Morrissey y Kenny (2023), coinciden en llevar a cabo clases en verano para que el profesorado tenga un acercamiento con los docentes en artes y con las disciplinas artísticas. En el programa *ArtsSmarts* (Andrew, 2012) y el TAP se trabaja por proyectos y en conjunto, de modo que docentes y artistas diseñan y aplican un proyecto artístico en las escuelas. En estos programas no se habla de un acompañamiento en artes, pero sí de una asociación entre artistas y docentes.

Otro ejemplo es la primera intervención de acompañamiento en artes que se realizó en la Línea de Educación Artística, en la cual participaron docentes y maestrantes. El proyecto llevó por nombre “La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria” (Ferreiro, 2014). Su metodología de trabajo consideró cuatro fases: alcances y compromisos ante el acompañamiento, ejemplificación, talleres y apropiación de saberes (Ferreiro, 2015). Un punto en común que percibo entre la propuesta de la Leart y un caso de Canadá y el de Irlanda es que promueven talleres o sesiones para que los docentes tengan la experiencia práctica de relacionarse con alguna disciplina artística y que favorecen el trabajo por proyectos. Las particularidades de la propuesta de investigación de la Leart son la fase de ejemplificación y apropiación de saberes por parte del docente acompañado y el enfoque interdisciplinario a partir del trabajo en dupla o triada docente de artes.

Como mencioné con anterioridad, hay nueve investigaciones de acompañamiento en artes en la Leart, de las cuales tres son en telesecundaria y seis en primaria. En dos investigaciones se

brindó acompañamiento a una docente de tercer grado. En la tesis *Trabajos artísticos: una alternativa para el diálogo en un acompañamiento interdisciplinario en artes*, Heredia (2019), junto con otras dos especialistas (Dra. Alejandra Ferreiro y Lisbet Montes), trabajaron con cinco docentes de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria. Su método de trabajo fue por proyectos, las disciplinas artísticas que integraron fueron teatro, música y danza (expresión corporal), y el acompañamiento tuvo cuatro fases: 1) Presentación del proyecto y concreción del compromiso de participación en el acompañamiento por parte de los profesores acompañados, 2) Sesiones de trabajo del equipo de investigación con los estudiantes (ejemplificación), 3) Reunión para compartir rutas, aclarar dudas y concreción del compromiso de continuar en la etapa cuatro del acompañamiento por parte de los profesores acompañados y 4) Sesiones de trabajo de los profesores acompañados con los estudiantes (Heredia, 2019).

Al trabajar por proyectos, en la segunda fase, con el grupo de tercer grado abordaron el tema “Animales mesoamericanos en peligro de extinción”. Sin embargo, menciona la autora que no fue posible desarrollar el proyecto como lo esperaban debido a que no lograron “que los estudiantes hicieran tareas e investigaciones, acciones fundamentales para el trabajo por proyectos” (Heredia, 2019, p. 70); además, el docente de tercer grado no continuó con el proceso de acompañamiento, solamente colaboró en la primera y segunda fases.

En la investigación *Acompañamiento interdisciplinario. Integración de conocimientos de las artes en profesoras de educación básica*, Valenzuela (2020) en dupla docente con Julieta Miranda², acompañaron a una profesora de tercero, quinto y sexto grado de primaria. El acompañamiento lo desarrollaron en cuatro fases: presentación, ejemplificación, taller y

² Este fue el segundo acompañamiento en artes en el que participó Julieta Miranda en la Leart. En el primero trabajó con la especialista en música Soledad Fernández y su investigación llevó por título *Experiencia de interdisciplina entre danza y música. Un proceso de acompañamiento en educación artística en la escuela primaria* (2017).

apropiación. En esta investigación no siguieron la metodología por proyectos, sino que trabajaron a través de secuencias didácticas con temas relacionados con las asignaturas de Español y Formación Cívica y Ética. Los criterios que consideraron para su acompañamiento en artes fueron los aprendizajes esperados en cada grado escolar en educación artística y trabajar de manera continua con elementos básicos de teatro (*Soundpainting*), danza (Alfabeto de Movimiento) y música (sonidos, improvisaciones rítmicas). El trabajo con la maestra de tercer grado sólo abarcó las dos primeras fases del acompañamiento.

Cuando consulté las investigaciones de Heredia (2019) y Valenzuela (2020) identifiqué dos posibles rutas de trabajo en el aula, una es el trabajo por proyectos y la otra por secuencias didácticas (temas). Sin embargo, tienen puntos en común: abordaron la danza (expresión corporal) a partir del trabajo con el Alfabeto de Movimiento del Lenguaje de la Danza (LOD), en teatro integraron las acciones y la conciencia espacial, y en música la exploración sonora y la escucha.

Para conocer cómo se han integrado las artes visuales en el acompañamiento en artes en primaria consulté dos tesis, la de Ernesto Rojas (2016) —*Una experiencia artística escolar en convivencia. Enseñanza en dupla docente de elementos básicos de artes visuales y danza con un grupo de primer grado de primaria*— y la de Ana Isabel Soto (2016) —*Experiencia de cruce disciplinar entre artes visuales y danza en primer grado de primaria*. El primero es especialista en artes visuales y la segunda en danza, ambos investigadores realizaron la intervención en el mismo centro escolar y acompañaron al mismo profesor.

Su propuesta de acompañamiento había considerado cinco fases: entrevista diagnóstica al docente, acompañamiento ejemplificado mediante una secuencia didáctica interdisciplinar, aclarar dudas al docente, acompañamiento al docente y entrevista de cierre (Soto, 2016). El

acompañamiento lo hicieron con un profesor de primer grado de primaria y sólo colaboró hasta la tercera fase, por lo que ambas investigaciones cambiaron de ruta y se centraron en analizar su práctica de trabajo con el alumnado durante la segunda fase. Al diseñar las secuencias didácticas consideraron de las artes visuales: forma, punto, línea, textura, espacio, composición y tridimensionalidad; y en danza usaron el Alfabeto de Movimiento para explorar el espacio personal y general, secuencias de movimiento, flexión, extensión, pausa activa y desplazamiento.

A la luz de las experiencias hasta aquí recuperadas, es evidente que los procesos de acompañamiento en artes son diversos entre sí. Si bien existe una propuesta de fases para llevarlos a cabo, cada investigación construyó su propio acercamiento ante cómo vincular los diferentes lenguajes artísticos con otras asignaturas o temas —ya fuera por medio del trabajo por proyectos o de secuencias didácticas. Cada una de las investigaciones que han realizado un acompañamiento en artes, o una asociación entre artistas y docentes generalistas, abre camino para seguir reflexionando sobre cómo fortalecer la enseñanza de las artes en educación básica a partir de diferentes propuestas de trabajo y diversos contextos escolares.

Del trayecto que tracé al camino que recorrí

Mi experiencia como tallerista de danza en educación primaria fue a través del programa SaludArte³ (2016-2018), promovido por la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (SEDU). En el ciclo escolar 2018-2019 (hasta septiembre), el enfoque de trabajo se direccionó a integrar las actividades artísticas con otras asignaturas, por ejemplo: danza con español, música con matemáticas y teatro con historia. El vínculo de trabajo entre danza y español fue el cuento y la novela. Se hizo uso de libros que formaban parte del rincón de lectura. A partir de la lectura en

³ El programa SaludArte estuvo vigente del año 2013 al 2018 en escuelas de tiempo completo de la Ciudad de México que se ubicaban en zonas de medio a muy bajo Índice de desarrollo social. Se impartieron talleres gratuitos de lunes a viernes, de danza, música, teatro, activación física y nutrición en escuelas de tiempo completo en la Ciudad de México.

voz alta de fragmentos de una historia el estudiantado exploraba movimientos corporales, o a partir de un tema se exploraban movimientos corporales, se creaban secuencias de movimiento y finalmente una historia con la estructura inicio, desarrollo y cierre. Esta fue la primera experiencia educativa en la que comencé a trabajar la danza en relación con una asignatura escolar.

Un segundo momento fue en el taller de Lectodanza cuando trabajé, a finales de 2019 y durante 2020, como docente de Ciberescuela en el programa PILARES⁴ de la Ciudad de México. En esa experiencia continué con la búsqueda sobre cómo la lectura en voz alta podía ser un motivo para explorar movimientos corporales; se trataba de que los participantes leyeran cuentos, fragmentos de novelas, refranes y poemas, comenzaran a escribir historias y posteriormente las compartirían desde lo corporal.

En síntesis, mis experiencias como tallerista de danza en SaludArte y en PILARES, así como haber cursado el DIPEAEB, fueron las semillas para mi primera propuesta de acompañamiento en artes: trabajar con docentes generalistas que vieran en la danza un elemento pedagógico para acercar a su estudiantado a la lectura y la escritura.

En educación básica las palabras leer y escribir remiten a un imaginario situado en la escuela, donde el estudiantado aprende y domina la lectura y la escritura. Sin embargo, la intención de mi propuesta de acompañamiento nunca fue crear estrategias para esa finalidad. Por el contrario, como sostiene Lerner (2001), “Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (p. 26). De este modo, las ideas de “prácticas vivas” y “repensar el mundo” me hicieron considerar otras formas

⁴ Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes.

en que las personas podemos relacionarnos con el acto de leer y escribir, y la educación artística abre posibilidades para ello.

Con la primera propuesta de acompañamiento pretendía que las docentes consideraran los motivos y propósitos por los cuales leemos y escribimos (comunicarnos), y que la danza fuera tomada en cuenta para propiciar espacios de interacción diferente entre los estudiantes con los libros (lectura), con la hoja en blanco (escritura) y el cuerpo (expresión corporal). Con los estudiantes buscaba que tuvieran otros motivos para leer y escribir. A partir de leer en voz alta, otras personas pueden moverse y ese movimiento puede permitir crear nuevas historias escritas o corporales. Este fue el trayecto que tracé.

El camino que recorrí en el acompañamiento estuvo guiado bajo un enfoque etnográfico, el registro lo hice a través de un diario de campo, grabaciones de audio de algunas sesiones y entrevistas de inicio y cierre. Al diseñar las secuencias didácticas decidí incorporar algunos elementos básicos⁵ de música, teatro, artes visuales, danza y cuento (narrativa); a partir de la noción de interdisciplina comencé a reflexionar cómo se relaciona la danza con las otras disciplinas artísticas e intenté que una no predominara sobre la otra. Al cuento lo consideré un material que permitiría explorar el cuerpo en el espacio (direcciones y niveles), mientras su estructura —inicio, desarrollo y cierre— sería una guía para el estudiantado cuando creara historias a partir de una imagen o después de realizar alguna exploración corporal o sonora.

Al acompañamiento⁶ lo dividí en cinco fases⁷: 1. Presentación, 2. modelado, 3. aclaración de dudas a docentes, 4. aplicación de estrategias por parte de docentes y, 5. cierre de intervención

⁵ En el capítulo 3 profundizo en el diseño de las secuencias didácticas y los elementos que consideré de cada disciplina artística.

⁶ El acompañamiento en artes lo realicé en la Escuela Primaria Esperanza López Mateos con las dos docentes de tercero de primaria.

⁷ En el capítulo 2 abordo la metodología de trabajo.

educativa. La fase de modelado y aplicación de estrategias eran relevantes en mi intervención porque me permitirían dar respuesta a mis preguntas de indagación: ¿de qué elementos básicos de las disciplinas artísticas se apropiaron las docentes a través del acompañamiento en artes? Y ¿cómo integraron las docentes en el diseño de secuencias didácticas los elementos básicos de las artes que se apropiaron?

Sin embargo, durante la intervención las docentes no elaboraron las secuencias didácticas y esa acción transformó mis preguntas de investigación a ¿cómo se involucraron las docentes en el proceso de acompañamiento en artes? Y ¿qué estrategias se pusieron en juego para llevar a cabo el acompañamiento en artes?

Algo que tienen en común los nueve acompañamientos de la Leart que he referido es que mínimo un docente no concluyó el acompañamiento en artes y, en su mayoría, desertaron entre la tercera fase —cuando los docentes toman un taller y se aclaran dudas— y la cuarta —cuando los docentes diseñan sus propias secuencias didácticas y las aplican (apropiación de saberes). El acompañamiento que realicé apuntaba a que podía seguir ese patrón, dado que el diseño de las secuencias didácticas sería una carga extra de trabajo para las docentes, además de que no logré que ellas externaran dudas de lo visto en la fase de modelado.

Ante tal situación surgió la posibilidad de proponer otra forma de trabajo en la cuarta fase y, cabe destacar, este resultó en uno de los aportes de mi investigación. Así, en esta fase, las docentes aplicaron las secuencias didácticas que diseñé. Ya no veía qué saberes se apropiaron, pero sí cómo se relacionan con la propuesta de trabajo a partir de aplicar la secuencia didáctica.

Ahora bien. Si acompañar implica una interacción entre dos o más personas y si el profesorado no elabora la secuencia didáctica, ¿es un acompañamiento? Considero que sí, porque la relación entre las partes involucradas continúa, sólo surgen nuevas dinámicas de trabajo en

compañía. Es decir, desde mi perspectiva un acompañamiento deja de existir sólo cuando alguna de las partes rompe con la relación y decide dejar de participar.

Así, los objetivos de la intervención fueron:

1. Identificar qué elementos permiten o no la realización de un acompañamiento en artes.
2. Identificar cómo se relacionaron las docentes con las secuencias didácticas durante su aplicación.
3. Identificar qué elementos básicos de los diferentes lenguajes artísticos se consideraron para diseñar las secuencias didácticas interdisciplinarias en las fases 2 y 4, y qué estrategias de trabajo usaron las docentes al impartir las sesiones.

Puesto que el acompañamiento en artes brinda diverso material empírico para analizar, mi atención se direccionó a reflexionar sobre 1) la relación que se gestó con las docentes durante el acompañamiento —sirviéndome de la categoría *gestos de hospitalidad*—, y 2) los elementos que se pusieron en juego para diseñar secuencias didácticas bajo un enfoque interdisciplinario.

Experiencias del viaje

El camino que recorrí durante el acompañamiento en artes lo dividí en cinco capítulos.

En el Capítulo 1. El escenario de indagación, abordo dos temas. El primero son los planes y programas de estudio que tomé en cuenta para el acompañamiento en artes y el segundo es el lugar donde realicé la intervención educativa. El acompañamiento en artes se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2022-2023, un periodo de transición en los planes y programas de estudio en educación básica. Por un lado, seguía vigente el Modelo Educativo 2017 y, a la par, las y los docentes de educación básica comenzaban a tener sesiones para conocer la propuesta del modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

De la iniciativa del 2017 doy un panorama general en torno a cómo estaba constituida y me centro en la propuesta de trabajo en educación artística en tercero de primaria para identificar los elementos que incorporaré al acompañamiento en artes. En 2023 aparecieron los primeros materiales que hablan del modelo de la Nueva Escuela Mexicana y consideré pertinente bosquejar la mirada que promueve este modelo educativo para abordar la educación artística en primaria. Respecto al espacio de la intervención educativa, *grosso modo*, describo la ubicación geográfica de la zona donde se ubica la escuela, cómo es la primaria Esperanza López Mateos y quiénes la habitan.

En el Capítulo 2. Perspectiva teórico-metodológica desarrollé cuatro subtemas. El primero son los Conceptos teóricos orientadores de la investigación y expongo las nociones que me permitieron delimitar mi observación durante el acompañamiento en artes: *experiencia, experiencia educativa, experiencia estética, acompañamiento en artes, práctica, práctica artística e interdisciplina artística*. En el subtema Metodología cualitativa y enfoque etnográfico hago referencia a los teóricos que me ayudaron a trazar el camino que seguí durante el desarrollo de la investigación. A partir de la metodología y el enfoque propongo la Ruta metodológica del acompañamiento —que consta de cinco fases. Finalmente, la Ruta metodológica de la investigación muestra un panorama general de lo realizado antes, durante y después del acompañamiento en artes.

Aprender a caminar con el otro a través del acompañamiento en artes es el Capítulo 3. Inicio la reflexión del acompañamiento a partir de la categoría de análisis *práctica de enseñanza interdisciplinaria* y las subcategorías *secuencias didácticas interdisciplinarias* y *espacio escolar*. En este apartado pretendo identificar aquellos elementos que consideré para diseñar las secuencias didácticas bajo un enfoque interdisciplinario y, al ser la acompañante quien las elaboró, reflexiono

sobre mi propia práctica docente. Por otra parte, indago en torno a cómo retomaron las docentes acompañadas las secuencias didácticas durante la aplicación y cómo el estudiantado recibió las propuestas de trabajo.

En el Capítulo 4. El acompañamiento en artes como acto humano de hospitalidad, la categoría de análisis *gestos de hospitalidad* y las subcategorías *gestos de hospitalidad de acogida*, *gestos de hospitalidad ante el tiempo* y *gestos de hospitalidad ante el acontecimiento* me permitieron reflexionar las relaciones que se construyeron entre los actores participantes y si posibilitaron o no el acompañamiento en artes. Además, indago en la interacción entre acompañante con directora, docentes y estudiantado.

Finalmente, en el apartado de Reflexiones finales, recupero la experiencia vivida durante la maestría, doy respuesta a algunas preguntas formuladas durante el acompañamiento y planteo algunas reflexiones ante los posibles aportes de la intervención al estudiantado y a las docentes.

Capítulo 1. El escenario de indagación

La presente investigación, al tener un enfoque cualitativo, reconoce la particularidad y el contexto donde acontece la intervención educativa, por tal motivo inicia con la presentación del escenario de indagación. Este capítulo se divide en dos apartados: 1. La educación artística en el Modelo Educativo 2017 y sus trazos en la Nueva Escuela Mexicana, y 2. El espacio de la intervención educativa. En el primero, *grosso modo*, describo la propuesta de trabajo en educación artística dentro del Modelo Educativo 2017. Por otra parte, expongo algunas ideas de la visión que tiene la Nueva Escuela Mexicana para la enseñanza de la educación artística en primaria. En el segundo apartado describo el contexto socioterritorial donde se ubica la Escuela Primaria Esperanza López Mateos, institución educativa donde se realizó la intervención educativa.

La educación artística en el Modelo Educativo 2017 y sus trazos en la Nueva Escuela Mexicana

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 se fue abonando a la construcción de un Sistema Educativo Nacional Mexicano que tiene como base el artículo tercero constitucional, mismo que garantiza una educación básica laica, obligatoria y gratuita. La educación básica comprende los niveles: preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria atiende a población de seis a 14 años de edad y su duración es de seis años divididos en grados escolares (1º a 6º). Los contenidos que se abordan dan continuidad a los saberes previos de preescolar y son un enlace para proseguir con el nivel secundaria.

La Secretaría de Educación Pública menciona que durante la primaria “los estudiantes experimentan diferentes cambios en sus procesos de desarrollo y aprendizaje, por lo que es necesario que en este nivel tengan oportunidades de aprendizaje que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015). La SEP es la encargada de diseñar los planes y programas de estudio para la educación básica, es decir, los recursos que orientan la práctica docente y promueven los aprendizajes que se espera obtengan los estudiantes en cada nivel educativo y grado escolar.

A inicios del siglo XXI los planes y programas de estudio en la educación básica mexicana tuvieron cambios significativos para que mostraran continuidad los contenidos de preescolar, primaria y secundaria. En 2004 se efectuó la Reforma de Educación Preescolar, en 2006 la Reforma de Educación Secundaria, tres años después la Reforma de Educación Primaria y para el año 2011 se concatenó la educación básica a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Estas reformas se dieron durante los gobiernos de Vicente Fox Quesada (2000-2006) y Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012).

Durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (1 de diciembre de 2012 al 30 de noviembre de 2018) se creó una nueva reforma educativa, porque “según criterios nacionales e internacionales, los aprendizajes de los estudiantes son deficientes y sus prácticas no cumplen con las necesidades de formación de los niños y jóvenes que exige la sociedad actual” (SEP, 2017a, p. 87). A través de la educación se pretende “contribuir en el desarrollo de las personas (físico, afectivo, cognitivo y social) que a su vez les va a permitir actuar en sociedad, a nivel local y global” (p. 25). Así, a través de los planes y programas de estudio se ponderan saberes de diferentes áreas de conocimiento y se integran propuestas pedagógicas para su enseñanza.

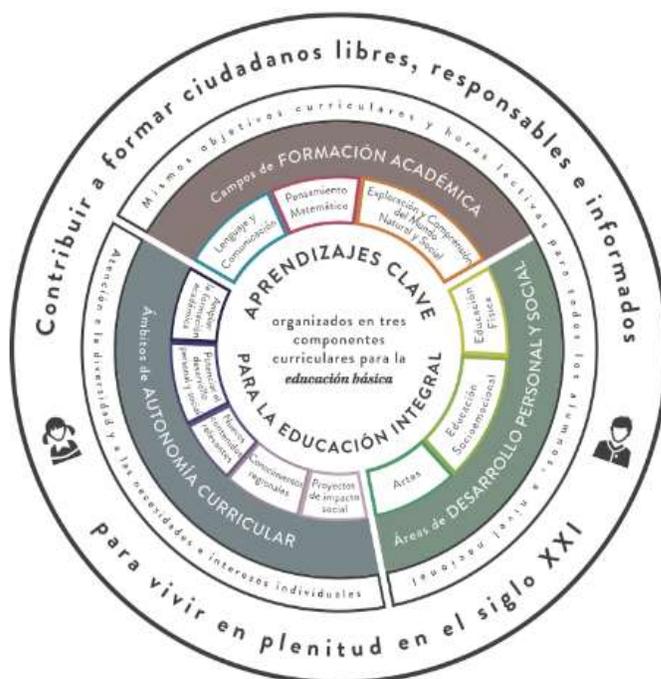
Durante el ciclo escolar 2022-2023 seguía vigente el Modelo Educativo 2017. A brindo

una descripción general de cómo estaba estructurado; me centro en la propuesta de trabajo para la enseñanza de las artes en tercero de primaria y los elementos que consideré en el acompañamiento en artes.

Organización general del Modelo Educativo del 2017

El Modelo Educativo 2017 estructuró la educación básica en 12 grados, divididos en cuatro etapas. En la primera etapa se ubicó al 1° de preescolar; la segunda etapa a 2° y 3° de preescolar, y 1° y 2° de primaria; la tercera etapa abarcó de 3° a 6° de primaria, y la cuarta etapa estuvo conformada por los tres grados de secundaria. En el plan de estudios hablaban de una formación integral del individuo; para lograrlo organizaron los contenidos en tres componentes curriculares: 1. Campos de formación académica, 2. Áreas de desarrollo personal y social, y 3. Ámbitos de la autonomía curricular; estos componentes estuvieron conformados por asignaturas (Figura 1). La asignatura de Artes (educación artística) formó parte del segundo componente que pretendía brindar espacios para que el estudiantado desarrollara la creatividad, la expresión artística, ejercitara su cuerpo y trabajara sus emociones.

Figura 1. Componentes curriculares 2017



Fuente: Plan y programa de estudios para la educación básica (2017a), p. 109.

El plan de estudios 2017 puntualizaba dos tipos de aprendizaje a considerar en el trabajo en el aula: los aprendizajes clave y los aprendizajes esperados. Los aprendizajes clave eran un “conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual y personal del estudiante” (SEP, 2017a, p. 655); y los aprendizajes esperados eran “un descriptor de logro que define lo que se espera de cada estudiante. [...] Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben alcanzar” (SEP, 2017a, p. 655). En el siguiente subapartado expondré los aprendizajes esperados que consideré para realizar el acompañamiento en artes.

En el *Plan y programas de estudio para la educación básica* (2017a) se especifican los aprendizajes clave por asignatura y grado escolar. Para alcanzar los conocimientos esperados, el docente de nivel primaria tiene un trabajo diario de 4.5 horas y 900 horas anuales en escuela regular, la duración de cada periodo lectivo es de 50 a 60 minutos. A la asignatura de Artes se le otorga una hora lectiva semanal, que equivale a 40 horas anuales, es decir, el 4.4 % de horas lectivas de un ciclo escolar (SEP, 2017a). Durante nueve semanas del acompañamiento en artes, los grupos de tercer grado tuvieron dos horas de educación artística semanal, debido a que se mantuvo su clase de Artes los días viernes y las sesiones del acompañamiento se llevaron a cabo los días lunes.

La Educación Artística.

En el material *Educación Primaria. 3º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, se reconocía que las artes “son lenguajes estéticos estructurados que

hacen perceptibles en el mundo externo, ideas, sueños, experiencias, pensamientos, sentimientos, posturas y reflexiones que forman parte del mundo interior de los artistas [estudiantes]“ (SEP, 2017b, p. 311); por otra parte “permiten a los seres humanos expresarse de manera original a través de la organización única e intencional de [los] elementos básicos [de las artes]: cuerpo, espacio, tiempo, movimiento, sonido, forma y color” (p. 311). Las manifestaciones artísticas que se consideraron en el currículum fueron: artes visuales, danza, música, teatro (Artes) y literatura; se trabajó en los programas de Lengua Materna —Español. El programa promovió la relación entre campos de formación académica a partir de una perspectiva interdisciplinaria.

Para diseñar las secuencias didácticas del acompañamiento en artes tuve que conocer cómo estaba estructurada la asignatura de Artes en el Plan y programa de estudios 2017, la cual se dividía en cuatro ejes: 1. Práctica artística (proyectos artísticos, presentación y reflexión); 2. Elementos básicos de las artes (cuerpo-espacio-tiempo, movimiento-sonido y forma-color); 3. Apreciación estética y creativa (sensibilidad y percepción estética, imaginación y creatividad), y 4. Artes y entorno (diversidad cultural y artística, patrimonio y derechos culturales) (SEP, 2017a). Otra particularidad del Plan y programa 2017 fue que sugería abordar cada dos años una disciplina artística, en 1º y 2º “música y danza”, en 3º y 4º “artes visuales” y en 5º y 6º “teatro.

Durante el acompañamiento asigné cuatro sesiones a la fase de modelado y cuatro a la fase de aplicación. Por el tiempo de que dispuse, decidí centrarme en los ejes dos y tres para dar continuidad a la propuesta didáctica. Sin embargo, en la propuesta de la primera sesión de la fase de modelado consideré el tema Diversidad cultural y artística, del eje 4. Artes y entorno.

En la Tabla 1 expongo los dos ejes que elegí para explorar durante el acompañamiento en artes, los temas que lo conforman, los aprendizajes esperados y las orientaciones didácticas para tercero de primaria. Los elementos que muestro a continuación fueron un referente para tomar

decisiones en las actividades que propuse —entorno a lo que profundizaré en el capítulo 3.

Tabla 1. Ejes y temas de la asignatura de Artes (3° de primaria) que se consideraron para el acompañamiento en artes

Ejes	Temas	Aprendizajes esperados		Orientaciones didácticas
		Dosificaciones	Por grado escolar	
Elementos básicos de las artes	Cuerpo-espacio-tiempo	Distingue posibilidades expresivas del cuerpo, el espacio y el tiempo, a partir de la exploración activa de sus cualidades en las artes visuales.	Realiza <i>movimientos corporales</i> para representar ideas, emociones, sentimientos y sensaciones.	*Ayude a los alumnos a organizar y combinar, en actividades individuales y colectivas, <i>ejercicios que involucren los elementos básicos de las artes</i> , sus características y cualidades. *Para <i>potenciar la observación</i> , plantee preguntas que dirijan la atención a los conceptos que esté trabajando; por ejemplo ¿cómo se mueven los árboles cuando el viento sopla suave y cuándo el viento sopla fuerte?, ¿qué figuras geométricas encuentras en los árboles?
	Movimiento-sonido	Reconoce las posibilidades expresivas del movimiento y el sonido como resultado de la exploración activa de sus cualidades.	<i>Crea secuencias de movimiento y formas a partir de estímulos sonoros.</i>	
	Forma-color	Clasifica formas simples, compuestas, estilizadas, y colores cálidos y fríos como resultado de la experiencia activa de sus cualidades.	Propone combinaciones de patrones y secuencias con objetos, formas y colores.	
Apreciación	Sensibilidad y percepción estética	Describe las sensaciones y emociones que le provoca la exploración activa	*Observa distintas manifestaciones artísticas plásticas y visuales en <i>formato</i>	*Los estudiantes comienzan a ser capaces de <i>reconocerse a sí mismos y su</i>

estética y creatividad	de diversas manifestaciones plásticas y visuales, e identifica las que le gustan y las que le disgustan.	<i>bidimensional</i> , para reconocer sus semejanzas y diferencias. *Distingue las características principales de las técnicas elegidas y las utilizadas con fines expresivos.	<i>entorno</i> . *Para identificar las características de las técnicas y los temas, consultar diversas obras artísticas. *Organizar actividades que lleven al alumno a experimentar con diversos materiales.
Imaginación y creatividad	Crea una instalación artística sencilla en la que utiliza de manera original algunos elementos básicos de las artes.	Explora diversas maneras de realizar un trabajo artístico bidimensional, para proponer una opción original.	

Fuente. Elaboración propia. Retoma la información del documento *Educación Primaria. 3º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (2017b), (pp, 326, 328, 330, 333 y 334).

La tabla sólo muestra el trabajo que se proponía desarrollar en tercero de primaria. En una primera lectura consideré que no sería posible una propuesta interdisciplinaria porque en los aprendizajes esperados prevalecen nociones de las artes visuales. Sin embargo, retomé el criterio para una organización del currículum de Tyler (1982) y me enfoqué en identificar si en los aprendizajes esperados por grado escolar existían los elementos “continuidad, secuencia e integración” (p. 87).

Tyler (1982) menciona que se debe identificar el elemento principal del currículum que permita la *continuidad* al “proveerse oportunidades reiteradas y continuas de practicar esa capacidad, así como de desarrollarla”; por otra parte, existe una *secuencia* al permitir que “cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente”, misma que se percibe en cómo existen elementos que se abordan en un tema y suman elementos a otros. Finalmente, la *integración* “ayud[a] al estudiante a lograr un concepto unificado, así como a unificar su conducta en relación con los elementos que maneja” (pp. 87-88). Así, ara tener una visión general del

currículum en Artes, decidí consultar los aprendizajes esperados por grado escolar bajo las premisas de Tyler.

El eje *Elementos básicos de las artes* se divide en tres temas: cuerpo-espacio-tiempo; movimiento-sonido, y forma-color. En el primer tema el cuerpo y el movimiento se trabajan desde primero hasta sexto grado, la complejidad tiene un aumento gradual y se interactúa con los otros dos elementos: espacio-tiempo. En primer grado se parte del movimiento de zonas corporales a partir de la velocidad y su relación con el espacio personal y general. En segundo grado se integra la noción *secuencias de movimientos corporales* (tiene como antecedente el movimiento aislado —zonas del cuerpo—), se mantiene la relación velocidad, espacio personal y social (antes general). En tercer grado de primaria se espera que el estudiantado realice movimientos corporales que le permitan representar ideas y emociones. En el siguiente grado se promueve la comunicación de ideas a partir de la combinación movimiento-espacio-tiempo. En los últimos dos grados del nivel primaria se aspira a que el estudiante, de manera intencional, use el cuerpo en el espacio y el tiempo para representar personajes ficticios y aborde los conceptos de realidad y ficción en el teatro.

El tema movimiento-sonido inicia con la integración de los elementos movimientos corporales pausados y continuos que van a guiar al tema cualidades del movimiento, y en la generación de sonido-silencios desde el cuerpo. En segundo grado se espera que las y los estudiantes logren asociar sonido-silencios como estímulo para responder con movimientos o formas corporales que les permitan expresarse. En tercer grado se retoman las secuencias de movimiento y formas a partir de estímulos sonoros (en segundo grado, en el eje cuerpo-espacio-tiempo se inició el trabajo de secuencias de movimiento). En cuarto grado se espera lograr que identifiquen variedades de sonidos musicales y de la naturaleza a partir de las cualidades de

altura, duración e intensidad. Al egresar del nivel primaria se espera que los estudiantes creen movimientos y sonidos a partir de un personaje ficticio y partan de movimientos-sonidos reales.

El eje, *Elementos básicos de las artes*, concluye con el tema forma y color. En primero de primaria se espera que el estudiantado identifique diversas formas del cuerpo para expresarse y use los colores primarios. En segundo grado se promueve la relación entre figura-representación con el cuerpo, se integra la noción *colores secundarios* y junto con los primarios se consideren para expresar sentimientos. En tercer grado se suma la noción de *patrones y secuencias con objetos, forma y colores*. En cuarto grado se estima que los estudiantes organicen formas geométricas y orgánicas para expresar ideas y sentimientos, y a partir de la combinación de colores cálidos y fríos se asocien los estados de ánimo. Finalmente, en quinto y sexto grado, la forma, el color y el sonido se integran en la presentación de personajes y para la construcción de historias.

El segundo eje que contemplé para la intervención educativa fue *Apreciación estética y creatividad*, que se divide en dos temas: sensibilidad y percepción estética e imaginación y creatividad. En primer grado, con el tema *Sensibilidad y percepción estética*, se buscaba lograr que el estudiantado reconociera los sonidos de su entorno y aquellos que puedan producir con su cuerpo, así como los sonidos producidos en canciones o rondas infantiles. En segundo grado se pretendía que el estudiantado lograra asociar canción y movimiento con los estados de ánimo, y a partir de la escucha y experimentación de sonidos identificaran sus cualidades (se centra en cualidades de música y danza). Para tercer y cuarto grado se esperaba que —a partir de la observación de distintas manifestaciones artísticas, plásticas y visuales— identificaran el formato bidimensional y tridimensional, así como retomaran técnicas para fines expresivos (artes visuales). En quinto y sexto, a partir de los saberes ya adquiridos, se estimaba que pudieran

expresar “juicio crítico” ante una manifestación teatral y compartieran qué les genera (sensaciones y emociones).

El tema imaginación y creatividad tenía como línea de acción la creación y exploración. Para lograrlo, en primer grado, se improvisaban movimientos corporales a partir de canciones. En segundo grado se inventaban movimientos a partir de lo sonoro; en tercero de primaria se promovía la exploración a partir de diversas maneras para hacer un trabajo bidimensional, y en cuarto un trabajo tridimensional. Finalmente, para quinto y sexto grado, se planteaba la creación de un texto literario y la integración de elementos escenográficos —vestuarios, iluminación, etcétera.

Después de consultar los ejes *Elementos básicos de las artes y Apreciación estética y creatividad* en los seis Planes y programas de estudio de primaria, considero que sí existe una articulación a partir de identificar cómo los temas permiten la continuidad, la secuencia y la integración (Tyler, 1982), pues está latente, durante los seis años de primaria, el trabajo con los elementos básicos: espacio, cuerpo, tiempo, movimiento, forma, color y sonido; además de tener presente la noción de imaginación y creatividad para el trabajo.

En la propuesta educativa del 2017 se concibe que el docente construya estrategias didácticas atractivas para el estudiante, que considere las necesidades e intereses de los estudiantes y la parte lúdica (juego) como “un gran aliado para los aprendizajes de los niños, por medio de él descubren capacidades, habilidades para organizar, proponer y representar; asimismo, propicia condiciones para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades de los otros” (SEP, 2017b, p. 67). A partir de esta idea, el estudiantado es activo y aprende desde la experimentación o la práctica.

El propósito de la asignatura de Artes era que el estudiantado explorara y experimentara

con los elementos básicos de las artes, desarrollara un pensamiento artístico, reconociera las artes como manifestaciones culturales de una sociedad o grupo, realizara proyectos artísticos para poder identificar sus etapas y lograra apreciar las manifestaciones artísticas e intercambiar y expresar sus ideas (SEP, 2017b).

Conocer un plan y programa de estudio es relevante porque permite identificar cuál es la apuesta pedagógica a nivel nacional, los lineamientos de trabajo y los contenidos a trabajar. El Modelo educativo 2017 apostaba por “privilegiar los contenidos que propicien aprendizajes relevantes y duraderos, que permitan a los alumnos no solo saber y pensar acerca de ese contenido, sino sobre todo que sean la llave que abra el pensamiento a otros contenidos” (SEP, 2017b, p. 109). Promovía una práctica de enseñanza que permitiera al estudiantado reconocer que hay varias vías para producir conocimiento con sentido para él.

Como mencioné al inicio del apartado, una de mis finalidades al consultar el programa de estudio 2017 era identificar cómo se concibe a la educación artística en la propuesta educativa. A partir de leerlo y reflexionarlo considero que se promovió un trabajo interdisciplinario desde las artes que está articulado por los ejes y los temas durante los seis años de primaria; sin embargo, al sugerir el trabajo con una disciplina particular en cada grado escolar, resulta confuso porque el pensamiento puede centrarse en esa disciplina y dejar de lado la articulación propuesta desde los temas (interdisciplina). En la propuesta educativa se pone en juego el pensamiento disciplinar e interdisciplinar desde las artes y el docente tiene libertad para proponer actividades a partir de tomar en cuenta los aprendizajes esperados. No se dice qué se va a trabajar, sólo qué se espera que aprenda el estudiantado.

La Nueva Escuela Mexicana

En el año 2018, el nuevo presidente de México, Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) anunció que pondría fin a la Reforma Educativa del gobierno anterior, eso implicaría un cambio en los Planes y programas de estudio en Educación Básica. Hasta el año 2022 se comenzó a conocer la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana a través del *Plan de Estudios de la educación básica 2022*, emitido por la Secretaría de Educación Pública. En el año 2023 circuló el *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* y de octubre 2023 a mayo 2024, en el canal de *YouTube* de la Secretaría de Educación Pública, se transmitieron ciclos de conversatorios para profundizar en la propuesta educativa.

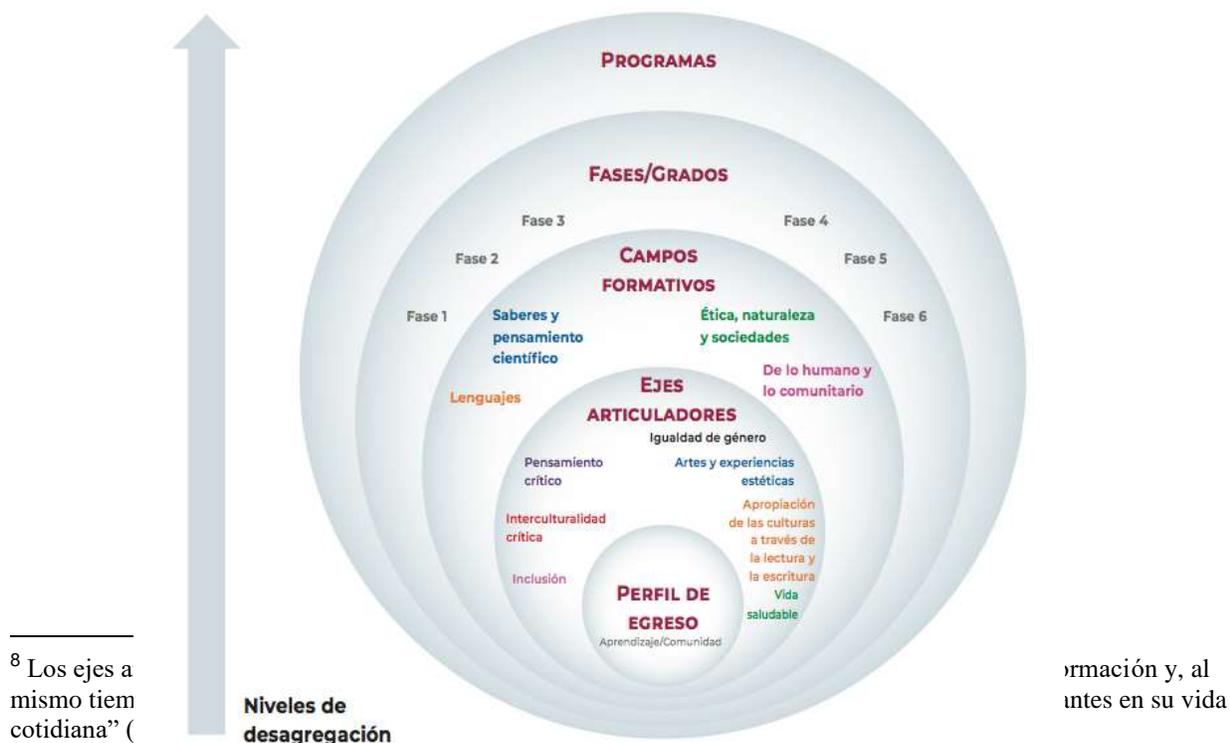
En el nuevo plan de estudios se expresa que en México “por lo menos en los últimos 50 años, ha predominado un enfoque instrumental, conductista y eficientista en el diseño y la operación de los planes y programas de estudio de la educación básica” (SEP, 2022a, p. 51). Este partió de visiones postuladas por organismos internacionales para promover una modernización educativa en el país, dejando de lado las particularidades de los contextos escolares. En la Nueva Escuela Mexicana, en contraste, la comunidad es el centro de los procesos educativos y, por ende, promueve una autonomía curricular para que el docente intervenga a partir de las necesidades particulares de la comunidad educativa donde se encuentra.

En el *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (2022b) se menciona que la comunidad es el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues la escuela no es un espacio aislado y está en relación con los contextos sociales de las comunidades que la albergan. En la escuela se teje “una compleja red de relaciones [...] en función de las aspiraciones, sentimientos y experiencias que ahí confluyen; de los conocimientos

y saberes que ahí se aprenden” (SEP, 2002b, p. 21). Es decir, la escuela está permeada de la comunidad urbana o rural a la que pertenece, de los hábitos, las tradiciones y la lengua.

En el Plan de estudios 2022 el sistema educativo de nivel básico se organiza por fases: Fase 1. Nivel inicial, de 0 a 3 años; Fase 2. Nivel Preescolar (1º, 2º y 3º) de 4 a 6 años; Fase 3, 4 y 5. Nivel Primaria (1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º) de 6 a 12 años, y Fase 6. Nivel secundaria (1º, 2º y 3º) de 12 a 15 años. La estructura está compuesta por Ejes articuladores⁸ —Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la cultura y la escritura, y Artes y experiencias estéticas—, y Campos formativos⁹, que son Lenguajes (en este campo integraron a las Artes), Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades, y De lo humano y lo comunitario. En la Figura 2 muestro el esquema de la organización curricular del nuevo modelo educativo.

Figura 2. Organización curricular 2022



⁸ Los ejes a mismo tiempo cotidiana” (

⁹ “El campo formativo propone una construcción y transmisión que reconoce la existencia de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento” (SEP, 2022a, p. 144).

formación y, al antes en su vida

Fuente: Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (2022b), p. 99.

Es pertinente resaltar que en esta propuesta las artes tienen una doble línea de acción en los procesos educativos, como Eje articulador (Artes y Experiencias Estéticas) y como Campo formativo (lenguajes artísticos dentro de Lenguajes). Como eje articulador busca valorar la “exploración sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias artísticas y estéticas que se producen en las y los estudiantes en su relación con las manifestaciones culturales, las producciones del arte y la naturaleza” (SEP, 2022a, p. 138). Al considerar la experiencia estética se abre la mirada a las relaciones e interacciones que puede tener la comunidad educativa con su entorno a partir de la percepción, la memoria, las emociones y las experiencias previas, que le permitirán construir sentidos y significados ante un elemento de la naturaleza, una producción artística, alguna manifestación o práctica cultural.

Al ser un eje articulador puede estar presente en diferentes momentos de los procesos de enseñanza, se puede entrelazar con todos los campos formativos y así romper con la idea de pensar en las artes como algo lejano a otros saberes, o que sólo se puede trabajar dentro de un horario y día asignado a la semana.

Como Campo formativo, Lenguajes está conformado por español, lenguas indígenas, lenguajes artísticos, inglés y Lengua de Señas Mexicana. Se busca que los integrantes de las comunidades educativas experimenten e interaccionen con su realidad a través de emplear diferentes lenguajes —como los “sistemas lingüísticos, visuales, gestuales, espaciales y aurales o sonoros” (SEP, 2022b, 140). El lenguaje se vincula con las posibilidades de expresión, de comunicación y con la construcción e interpretación de significados.

En el Conversatorio “Las artes como parte del campo de Lenguaje: propósito y elementos constitutivos” Cárdenas expuso que “las artes son consideradas lenguajes porque al igual que el lenguaje oral y escrito, utilizan un conjunto de signos y símbolos para transmitir mensajes y significados. Estos signos pueden ser visuales, sonoros, kinestésicos o corporales, táctiles, olfativos o gustativos” (2023, 14:05-14:40). Las y los estudiantes al experimentar y conocer los lenguajes artísticos pueden reconocer otras formas de comunicar y expresar ideas.

Bajo lo hasta ahora expuesto la Nueva Escuela Mexicana habla de una perspectiva sociocultural para las Artes, que intenta “explicar cómo las influencias sociales y culturales moldean la creación y recepción del significado que construimos las personas [hacia] las manifestaciones artísticas” (Cárdenas, 2023, 20:15-20:29). Esta mirada abre otros caminos para su abordaje en los procesos de aprendizaje al reconocer que el arte y la cultura han estado y están presentes en la vida humana, en la sociedad, y sobre cómo se han construido y se construyen sentidos en torno a ella.

El punto fundamental de la conexión entre contenidos y ejes articuladores en un campo formativo se realiza a partir de la didáctica, que sitúa los puntos de articulación del conocimiento y el saber con situaciones de enseñanza (en los que el profesor y la profesora ponen en juego sus saberes docentes) y situaciones de aprendizaje aplicadas a la realidad cotidiana de las y los estudiantes. (SEP, 2022b, pp. 136-137)

En la Nueva Escuela Mexicana el trabajo escolar es propuesto a partir de contextualizar los contenidos. Es decir, el docente parte de su realidad escolar, poblacional, cultural, territorial para decidir el entrecruce de contenidos mediante los Ejes articuladores y los Campos formativos; además, puede ajustar el tiempo destinado a cada Campo formativo a partir de las necesidades que identifique en la práctica. Lo cierto es que sí hay sugerencias en torno al número

de horas para trabajar por Campo. En el caso de Lenguajes el mínimo es de 270 horas y el máximo de 330 horas anuales; los demás campos cuentan con la misma cantidad de horas recomendadas: 180 horas mínimas y 220 horas máximas.

Este panorama, *grosso modo*, de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana permite contextualizar el cambio curricular que se gestó durante la intervención educativa, especialmente porque consideré la noción de *lenguaje* al realizar las secuencias didácticas del acompañamiento en artes.

El espacio de la intervención educativa

Un acompañamiento en artes se realiza durante un periodo determinado y en un lugar particular. Bajo esta premisa es necesario exponer dónde efectué el acompañamiento porque permite identificar aquellas características particulares del lugar donde intervine. Para realizar el acompañamiento en artes necesité de una institución educativa que me diera acceso a sus instalaciones y me destinara tiempo escolar para trabajar con parte de su personal docente y sus respectivos grupos.

Al no ser docente en una escuela de educación primaria me di a la tarea de buscar por medio de amigos y conocidos posibles contactos de directores que me dejaran llevar a cabo la intervención educativa en el plantel donde laboran. A través de una triangulación Francia-Guanajuato-Ciudad de México,¹⁰ el 16 de diciembre de 2022, me puse en contacto con la directora de la Escuela Primaria Esperanza López Mateos y acordamos concretar una reunión presencial a inicios de enero de 2023. El día 9 de enero tuve el encuentro con la directora y le

¹⁰ El contacto surgió a partir de hablar con una amiga que es artista visual y vive en Francia. Le compartí mi propuesta de intervención, ella se la envió a su hermano, que vive en Guanajuato y tiene un proyecto que se llama *SINCAJA*, quien realiza servicios de capacitación y consultoría para instituciones educativas considerando las metodologías activas, el aprendizaje lúdico y la educación imaginativa. Después de leer mi propuesta de indagación, el hermano de mi amiga la consideró pertinente y me ayudó a contactar a la directora de la escuela Esperanza López Mateos.

expuse mi proyecto de indagación dentro de la Maestría en Desarrollo Educativo, en la línea en Educación Artística.

A partir de esta reunión obtuve el permiso para ingresar a la escuela y realizar el acompañamiento en artes. De este encuentro rescato lo siguiente:

1. Por petición de la directora ajusté el grado escolar con el que trabajaría. En la propuesta que presenté había considerado a docentes de 1° y 2° grado de primaria; sin embargo, la directora sugirió que trabajara con docentes de 3°, 4° o 5° grado de primaria, pues considerar que las maestras de 1° y 2° sí integran en su práctica docente actividades lúdicas y artísticas con sus alumnos, pero a partir de tercer grado se pierde ese trabajo.
2. La directora mencionó que la comunidad estudiantil había salido baja en una evaluación de comprensión lectora que les hicieron unos meses atrás, por lo que consideraba interesante que las docentes pudieran tener más herramientas para fortalecer su práctica en esta área e integrar las artes.
3. En la escuela los alumnos de 1°, 2° y 3° de primaria reciben clases de grafomotricidad y danza jazz por parte de la maestra de educación física.

Los puntos antes mencionados son relevantes porque me permitieron identificar tres circunstancias. La primera es una necesidad escolar y decidí atenderla al trabajar con las docentes de tercer grado. La segunda es una expectativa ante el aporte del acompañamiento en artes (en las conclusiones reflexionaré si se logró o no). Finalmente, percibí que algunos estudiantes tenían clase de danza y podían estar familiarizados con el trabajo corporal.

La escuela primaria Esperanza López Mateos se ubica en la colonia Pedregal de Santa Úrsula en la alcaldía Coyoacán, que corresponde a una de las 16 alcaldías que conforman la

Ciudad de México. Al considerar su ubicación geográfica, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2008) indica que se localiza al centro-sur de la Ciudad de México, al norte colinda con las alcaldías Álvaro Obregón, Benito Juárez e Iztapalapa, al este con Iztapalapa y Xochimilco, al sur con la alcaldía Tlalpan y al oeste con Álvaro Obregón.

En el Sistema de Información del Desarrollo Social (SIDESO, 2003), la colonia Pedregal de Santa Úrsula Coapa¹¹ está catalogada con alto grado de marginación. La marginación es un concepto que hace referencia a fenómenos estructurales que componen a una sociedad y no permiten las mismas oportunidades de desarrollo económico, laboral, educativo, de vivienda, por mencionar algunos, entre la población. El Consejo Nacional de Población (CONAPO) menciona en el Índice de marginación urbana 2020 que:

Los procesos que modelan la marginación conforman una precaria estructura de oportunidades sociales para los ciudadanos, sus familias y comunidades, y los expone a privaciones, riesgos y vulnerabilidades sociales que a menudo escapan al control personal, familiar y comunitario, y cuya reversión requiere el concurso activo de los agentes públicos, privados y sociales. (2020, p.590)

Una particularidad de la población escolar que atiende la escuela Esperanza López Mateos es que en su mayoría son estudiantes de familias migrantes y eso genera que exista población flotante durante el ciclo escolar. Una de las docentes externó que existen períodos con mayor grado de ausencia y se debe a que los estudiantes van con sus familias a los lugares de

¹¹ En el mapa de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda de la Ciudad de México se reconoce que la alcaldía Coyoacán está constituida por 82 colonias, cuatro pueblos y nueve barrios. En el año 2005 se designó como colonia a “Pedregal de Santa Úrsula” y como pueblo a “Santa Úrsula Coapa”. Hago la aclaración para poder identificar ambos espacios territoriales que pertenecen a la misma alcaldía, están contiguos y en algunas fuentes oficiales Pedregal de Santa Úrsula se identifica como Pedregal de Santa Úrsula Coapa.

donde son originarios; un ejemplo es el Día de Muertos¹². En el calendario escolar de la Secretaría de Educación Pública está indicado el día 2 de noviembre como no laboral, lo cierto es que los estudiantes pueden ausentarse durante toda la semana que coincida con esa fecha.

La escuela Esperanza López Mateos se ubica en una zona urbana y durante el ciclo escolar 2022-2023 fue beneficiaria del Programa Alimentos Escolares, del DIF, en la modalidad caliente. El objetivo del programa era contribuir a una mejor alimentación de niños, niñas y jóvenes de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) que radican en zonas vulnerables. Para la organización, en la escuela, cuentan con el apoyo de madres y padres de familia, así como del personal docente y administrativo (Desarrollo Integral de la Familia [DIF], 2020).

Figura 3. Colonia Pedregal de Santa Úrsula



Fuente: Plano. Propuesta de límites de colonias de la delegación Coyoacán. Gobierno del Distrito Federal, Delegación Coyoacán, enero/05.

¹² El Día de Muertos es una celebración anual que se realiza en México el día 2 de noviembre. La UNESCO nombró esta festividad, en 2003, como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad —al ser una celebración indígena en torno a “el retorno transitorio a la tierra de los familiares y seres queridos fallecidos” (UNESCO, s.f).

Escuela

La primaria Esperanza López Mateos¹³ fue inaugurada en el año 1961 durante el gobierno del presidente Adolfo López Mateos. La extensión del terreno comprende los mil metros cuadrados y se ubica en la calle San León s/n, colonia Pedregal de Santa Úrsula, alcaldía Coyoacán. En las instalaciones se imparten los turnos matutino y vespertino.¹⁴ Fue en el segundo turno en el cual realicé el acompañamiento docente en artes.

Figura 4. *Placa de inauguración de la escuela primaria Esperanza López Mateos*



Fuente. Fotografía propia.

Durante el ciclo escolar 2022-2023 la escuela contaba con un grupo de 1º y 2º grado, respectivamente, y con dos grupos por nivel educativo de 3º a 6º de primaria, dando un total de

¹³ Esperanza López Mateos nació el 8 de enero de 1907 y falleció el 19 de septiembre de 1951. Fue “militante radical de izquierda, alpinista y aventurera; colaboradora del sindicalista Vicente Lombardo Toledano, participante activa en la huelga de mineros de Nueva Rosita, Coahuila; cuñada y prima del renombrado cineasta Gabriel Figueroa; traductora y único contacto del fantasmal escritor B. Traven y hermana del ex presidente Adolfo López Mateos” (Flores, 2015, p.8).

¹⁴ La Secretaría de Educación Pública denomina como *escuela primaria general* a aquella en la que se imparte el horario matutino (8:00 a 12:30 hrs) y vespertino (14:00 a 18:30hrs), diferenciándose de la *escuela primaria de tiempo completo* con o sin ingesta (8:00 a 16:00 hrs o 8:00 a 14:30 hrs, respectivamente).

10 grupos en el turno vespertino. El cuerpo docente estaba integrado por 10 docentes frente a grupo, una docente de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), dos profesores de educación física, una docente bibliotecaria, dos docentes en dirección (actividades administrativas) y la directora.

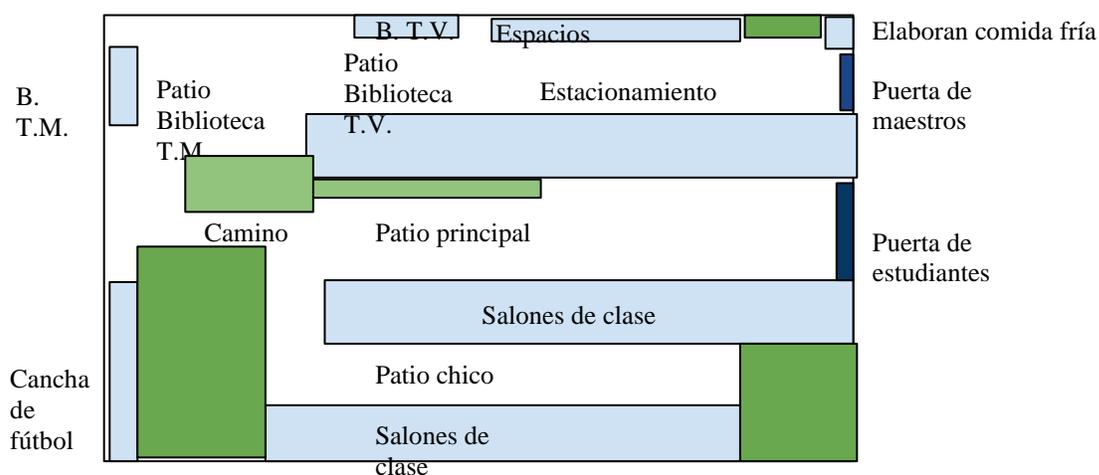
Al contar con el programa Desayuno caliente del DIF, la jornada escolar contempla 20 minutos para el desayuno y posteriormente tienen el periodo de receso de 30 minutos. La ingesta se realiza en el aula, cada estudiante lleva su recipiente plástico y utensilios, una madre o padre de familia pasa a cada salón a contabilizar las comidas requeridas y posteriormente lleva los alimentos. En la dirección indican el tiempo del receso al poner en altavoz una canción o música. En el recreo se asigna un patio por grado escolar y se rota durante el ciclo escolar: 1º y 2º grado comparten patio, los dos grupos de tercero, los dos de cuarto, los dos de quinto y los dos de sexto; la primaria cuenta con cuatro patios y una cancha de fútbol.

La primaria Esperanza López Mateos es amplia; tiene dos entradas, una para docentes y otra para estudiantes. Al ingresar a la escuela, de inmediato, se observa del lado derecho una cocina donde preparan los desayunos calientes (ambos turnos cuentan con el servicio), posteriormente hay otra construcción cerca del estacionamiento y al fondo se aprecian dos bibliotecas (una por turno) y un patio en forma de “L”. A un costado del estacionamiento se observa la primera edificación rectangular; en la planta baja se encuentran dos direcciones (una por turno), tres salones y los sanitarios. El acceso a la planta alta puede ser por alguna de las escaleras que se ubican en cada extremo del edificio, entre las que hay salones.

A un costado del primer edificio se encuentra el patio principal y la puerta de acceso de los alumnos; también hay varias jardineras. La segunda construcción rectangular está conformada por cinco salones en la planta baja y sólo hay una escalera para subir al primer piso

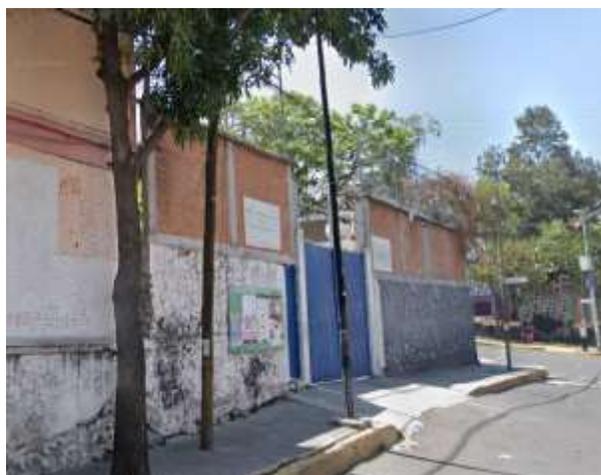
—donde hay más salones. En la parte posterior se encuentra otro patio y una tercera construcción de una sola planta con varios salones. El resto de la escuela son jardines y la cancha de fútbol se ubica al fondo del patio principal. A continuación comparto un esquema de la distribución espacial de la escuela y algunas imágenes de la misma.

Figura 5. *Distribución espacial de la Escuela Esperanza López Mateos*



Fuente: Imagen propia.

Figura 6. *Fachada de la Escuela Esperanza López Mateos*



Fuente: La imagen del lado izquierdo corresponde a la entrada para los docentes (Google Maps, s.f). La imagen del lado derecho es la entrada para los estudiantes (imagen propia).

En este apartado describí a grandes rasgos, el espacio donde realicé la intervención educativa y cómo accedí a ella. Por otra parte, hice una mención del plan de estudios que estaba vigente, los elementos que consideré para la intervención y la visión de la Nueva Escuela Mexicana para abordar la enseñanza de las artes en educación primaria.

Capítulo 2. Perspectiva teórico-metodológica

Los ejes teóricos que guiaron mi observación durante el acompañamiento en artes y dan sustento a la presente propuesta de indagación son: *experiencia (experiencia educativa y experiencia estética), práctica (práctica de enseñanza), acompañamiento en artes e interdisciplina artística*.

Experiencia, experiencia educativa y experiencia estética

Una *experiencia* puede concebirse como aquel acto en el que un sujeto se ve atravesado por su realidad; la experiencia se vive, se siente, se significa y puede trascender o no. Para Bárcena (2012) la experiencia se hace, “nos hace o deshace” (negatividad); el sujeto tiene experiencias previas, pero se abre a nuevas (no-dogmático), y una experiencia puede ser o no placentera, pero trastoca al sujeto de la experiencia (condición pasional). Decir que una experiencia se construye implica para el sujeto abrirse a otras nuevas y sumar a las ya existentes.

La *experiencia vivida* (Van Manen, 2003) no tiene una estructura fija, puede adquirir significado de forma inmediata o con el paso del tiempo. “Las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas [a través de] otros actos interpretativos asignamos significado a los fenómenos de la vida vivida”

(p. 57). La experiencia es un proceso que adquiere sentido para el sujeto que la vive, está relacionada con algo que acontece cuando no se espera y nos sorprende (se padece o disfruta).

Para Dewey (2008) la experiencia posee una cualidad emocional, es decir, “la emoción es la fuerza móvil y cimentadora; selecciona lo congruente y tiñe con su color lo seleccionado, dando unidad cualitativa a materiales exteriormente dispares y desemejantes” (p. 49). El sujeto interactúa y percibe su entorno a través de los sentidos, los cuales le permiten conocer, construir y significar su realidad. La experiencia se construye, en ella el sujeto se pone en relación con su realidad y puede o no desplazarse del lugar donde inició; es decir, en el acto el sujeto puede “caer en cuenta” al tomar consciencia de lo acontecido de forma inmediata o a través del tiempo.

Al realizar un acompañamiento en artes, la noción *experiencia educativa* adquiere sentido porque reconozco que existe una conexión entre lo que acontece en el espacio educativo y la experiencia personal de cada uno de los actores que la viven. La *experiencia educativa* entre docente-estudiante está relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una experiencia puede ser antieducativa o educativa a partir de lo que provoque en el estudiante.

Una experiencia antieducativa (Dewey, 2004) frena o perturba la experiencia del estudiante, desembocando en no construir sentidos o en un embotamiento que lleva al sujeto al aburrimiento, a no querer aprender y no querer relacionarse con situaciones futuras similares a la acontecida; todo ello provoca un alejamiento. En cambio, cuando una experiencia es educativa, el sujeto se ve atravesado y tiene el deseo de buscar, de aprender, de indagar, de explotar su potencial ante lo que acontece. Si bien lo emocional envuelve la experiencia, no se puede asumir que toda experiencia poco satisfactoria sea antieducativa o que una experiencia educativa sea necesariamente satisfactoria.

Cada experiencia es única al concebir que los sujetos no son iguales, tienen caminos y experiencias previas diferentes. Como asegura Bárcena (2012), “la experiencia de la educación es también un determinado gesto público: un modo de aprender a estar en el mundo” (p.123). A través de la educación se comparten los códigos y símbolos que les permiten a los sujetos aprender, conocer y reconocer su realidad, aprenden a actuar en el mundo y a relacionarse en él. Concebir la educación como experiencia nos permite reflexionar qué acontece en ella, cómo sucede y qué pasa con los sujetos en los encuentros educativos. La *experiencia educativa* a la que apelo es aquella en la que un sujeto (docente) propicia experiencias con miras a que quien la recibe (estudiante) tenga un despertar indagador, desee buscar y seguir aprendiendo.

Por otra parte, posibilitar *experiencias estéticas* es una de las finalidades de la educación artística dentro de la educación básica. El goce no sólo se da a través del arte, también en las experiencias diarias de la vida cotidiana y reflexionar o tomar consciencia de ello es parte de los procesos de aprendizaje. Jauss (2002) identifica tres conceptos fundamentales de la estética: *poiesis* (producción del arte), *aisthesis* (renovar la percepción de las cosas) y *catharsis* (liberación). Las primeras dos nociones ponen en juego el proceso que tiene el sujeto creador con el objeto creado, reconocen a un ser que es capaz de crear, resignificar su realidad y compartir esa mirada propia a otros sujetos; por su parte, la *catharsis* pone en relación al objeto creado con un espectador (sujeto que recibe). El sujeto expectante, al conocer y reconocer una nueva mirada de la realidad, se puede liberar de las nociones previas a través de la resignificación, por tal motivo el autor considera que “la experiencia estética es liberadora *de* y liberación *para*” (p. 41).

De este modo, en *la experiencia estética* reconozco la experiencia que tiene el sujeto creador y el sujeto espectador. El primero abstrae una mirada de su realidad, construye una idea que le permite crear una obra literaria, visual, corporal, sonora, entre otras, y el segundo tiene una

experiencia a partir de ponerse en contacto con la obra. El sujeto espectador crea sentidos ante lo que percibe y puede o no coincidir con la visión del sujeto que crea la obra. El acto de “hacer” es diferente al acto de “contemplar”, sin embargo, poner en relación a un sujeto con la obra es lo que abre un camino a la experiencia estética.

Para Dewey (2008) la experiencia estética está relacionada con la interacción entre la criatura viviente (sujeto) y las cualidades de los objetos; existe una expresión emocional y un propósito ante el acto expresivo. “El arte no es naturaleza tal cual, sino que es naturaleza transformada al entrar en nuevas relaciones que provocan una nueva respuesta emocional” (p. 91). La emoción permite al sujeto expresarse y producir, la experiencia se construye entre el acto de concebir y compartir la obra, ordenar las ideas, los sentires, la visión de cómo abordar un tema o idea y percibir las cualidades de los materiales de la obra.

Desde mi óptica la *experiencia estética* está vinculada con el acto de crear y con el acto de contemplar, momentos que ponen en juego la relación sujeto-objeto. Está el sujeto que crea y comparte una mirada de su realidad a través de una obra de arte, pero también está el sujeto que contempla la obra y percibe una nueva lectura de su realidad —la cual puede abrirse o cerrarse.

Acompañamiento en artes

Paul (2009) considera que el término *acompañar* es nebuloso en tanto puede asumirse como “formar, enseñar, ayudar, aconsejar o incluso gobernar” (p. 91) y al implicar diversas prácticas como asesorar, tutorar, ser mentor o brindar un *coaching*. La autora reconoce que el acompañamiento sucede entre dos sujetos de estatus desigual que pretenden construir una paridad relacional.

En el acompañamiento participan mínimo dos sujetos, uno que acompaña y otro que es acompañado; el primero busca facilitar un aprendizaje y estar con el otro, “no en una

intervención *sobre* sino una relación *con*” (Paul, 2009, p. 94). Al ser una relación *con*, en el acompañamiento se busca unirse a alguien, estar con otra persona, ir con él o ella, a su ritmo y tiempo. Así, la acción de acompañar se rige por el otro y quien acompaña no es el protagonista.

El acompañamiento es un recurso para fortalecer la formación en docentes noveles o en docentes en servicio. En estos últimos acompañar implica entrar a la realidad educativa del docente que será acompañado, es compartir estrategias que le permitan concebir otras formas de abordar una asignatura o vincular temas, momentos que le permitan enriquecer su experiencia.

Paul (2009) reconoce que en el acompañamiento prevalece la idea de caminar para alcanzar una meta, es decir, se tiene un objetivo que da pie al acompañamiento, pero no lo determina pues durante el acto pueden acontecer cambios no previstos e implicar un reajuste ante la puesta en marcha. El acto de acompañar en los entornos educativos involucra a una institución mediadora de la relación entre dos o más sujetos que se relacionan al compartir saberes o estrategias educativas; de esta forma, la relación entre la persona que acompaña y quien es acompañada se construye bajo contextos particulares.

La Línea en Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo, tiene su propia línea de investigación de *acompañamiento en artes* (a la cual se adscribe la presente investigación); busca propiciar *experiencias educativas*, en donde el educando “tenga un acercamiento activo y crítico a situaciones que estimulen la curiosidad [...] y los impulse a expresar su visión del mundo mediante las diferentes disciplinas” (Ferreiro, 2014, p. 9) y en el docente exista una apropiación de las herramientas artísticas compartidas que favorezcan su práctica educativa.

Práctica y práctica de enseñanza

La práctica es la acción que realizan los sujetos de manera individual o colectiva y está mediada

por lo social. Ariztía (2017) reconoce que toda práctica involucra acciones corporales, mentales y materialidades que pueden permitirnos identificar rutinas o conductas atravesadas por la percepción, las emociones o necesidades ante el actuar. La práctica se concibe como la “forma de hacer y/o decir que surgen de la interrelación espacio temporal de tres elementos: competencias, sentido y materialidades” (Ariztía, 2017, p. 224); esto deja ver que el actuar de los sujetos está mediado por diversos factores que le afectan o determinan.

Las *competencias* refieren a los saberes prácticos y las habilidades que permiten al sujeto realizar una práctica, mientras que el *sentido* posibilita al sujeto construir un valor (individual o colectivo) ante lo que acontece y, finalmente, las *materialidades* propician que una práctica se ejecute de cierta forma. Es pertinente no olvidar que para indagar una práctica es necesario hacerlo dentro de su contexto.

La acción de “enseñar” no es propiamente del entorno escolar, sin embargo, en el ámbito educativo refiere a la transmisión de saberes o conocimientos de un sujeto (docente) a otro (estudiante); también se puede gestar entre docentes, entre directivos y docentes (o viceversa), de estudiantes a docentes o entre los sujetos que confluyen en el mismo contexto escolar. Cabe resaltar que la enseñanza se realiza y aprende en la práctica y, en tanto acto de “hacer”, construye experiencias.

Jackson (2012) reconoce dos tradiciones ante el acto de la *práctica de la enseñanza*: la mimética y la transformadora. La *mimética* se centra en la transmisión de conocimientos, “es un conocimiento «presentado» al alumno, y no «descubierto» por él” (p. 157), y la transferencia de conocimientos puede ser de un sujeto a otro (docente-estudiante) o de un texto al sujeto (libro-estudiante). La cualidad de la enseñanza mimética es que el conocimiento se reproduce (transmite) y tiene la propiedad de ser concebido como verdadero o falso.

En la enseñanza mimética Jackson (2012) identifica cinco pasos para la transmisión de conocimiento en la práctica de la enseñanza: 1. Someter a prueba (el docente realiza pruebas para identificar si el alumno ya conoce del tema o material a abordar), 2. Presentar (el docente ejemplifica la ejecución correcta del tema o material a abordar), 3. Ejecutar/evaluar (el alumno repite lo que acaba de ser mostrado por el docente). El cuarto paso se divide en dos: A. Desempeño correcto —premiar/fijar— (el estudiante muestra un dominio del conocimiento adquirido y el docente realiza más repeticiones de actividades para fijar lo adquirido), y B. Desempeño incorrecto —iniciar circuito correctivo— (el estudiante no tiene dominio del conocimiento compartido y el docente crea nuevas estrategias para corregir el error); 5. Avanzar (una vez que el docente logró que el estudiante reconozca y domine el conocimiento en cuestión, se avanza a nuevos temas). La transmisión mimética es cíclica, es decir, una vez que el estudiante domina un conocimiento el docente comparte otros nuevos y se repiten los cinco pasos.

La tradición *transformadora* ve en el docente a un ser que puede influir en los estudiantes y modificar de manera profunda y duradera “el carácter, inculca[r] valores, moldea[r] actitudes [o] genera[r] nuevos intereses” (Jackson, 2012, p. 164). En la enseñanza transformadora se busca que el estudiante construya el conocimiento y el docente acompañe el proceso, no pretende sumar conocimientos o destrezas, sino crear un sentido ante lo conocido.

Si bien no existe una ruta para llevar a la práctica una enseñanza transformadora, Jackson (2012) identifica tres características dentro del actuar del docente: 1. Ejemplo personal (el docente es un ejemplo de aquello que comparte, cree en lo que comparte), 2. Persuasión «blanda» (la pregunta permite al estudiante ser más activo en los procesos de enseñanza) y 3. Empleo de narraciones (la implementación de narraciones para reconocer y reflexionar ante la realidad que se construye).

Hasta este punto se reconoce una enseñanza mimética y una transformadora, que se pueden entrelazar y posiblemente una predomine más que la otra. La noción de *práctica de la enseñanza* se centra en el modo como un docente actúa para *enseñar* y en qué acciones son constantes o aparecen con frecuencia durante su práctica, identificar tales elementos es objeto de nuestro interés para construir sentido ante lo acontecido en el acompañamiento en artes.

Interdisciplina artística

Para explicar su realidad el ser humano ha apostado a la ciencia como un medio valioso, socialmente aceptado, para producir conocimiento. Históricamente se han creado territorios de pensamiento que han consolidado procesos para dar respuesta a diversos fenómenos de la realidad, tanto naturales como sociales. Para Torres (2006) una disciplina es “un cuerpo de conocimiento que pueda ser etiquetado como disciplina de manera legítima [...] al organizar y delimitar un territorio de trabajo [...] dentro de un determinado ángulo de visión” (p. 58). Pombo (2013) reconoce tres sentidos en torno a la palabra, *disciplina como saber* (Física, Química, Biología, Matemáticas, Sociología, Antropología, Psicología), *disciplina como componente curricular* (en los diferentes niveles educativos existen disciplinas que son materias, por ejemplo, Historia, Física, o Matemática; y el contenido se aborda diferente en cada nivel educativo), y *disciplina como conjunto de normas o leyes* que organizan el comportamiento de las personas en la sociedad.

Si las disciplinas son saberes sistemáticos sobre la realidad, en la interdisciplinariedad entra en juego esa relación entre saberes. La interdisciplina es “un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan a cada sociedad” (Torres, 2006, p. 67). No existen pasos específicos para hacer

interdisciplina, cada situación o fenómeno requiere un tratamiento particular y los actores participantes decidirán cómo construir esa relación entre saberes. Si el supuesto de la interdisciplina es la relación entre disciplinas, en una primera instancia se pensaría que para realizar ese entrecruce se requiere de otro sujeto que tenga una formación diferente a la propia. Sin embargo, ¿cómo se aborda la interdisciplina en la escuela primaria?, ¿por qué hablar de interdisciplina dentro de los espacios educativos?

Integrar un pensamiento interdisciplinario en los procesos educativos es apostar a que el conocimiento no es lineal, sino que puede entrecruzarse. Los dos modelos educativos que considero para el acompañamiento en artes (Modelo Educativo 2017 y Nueva Escuela Mexicana) promueven en su Plan y programa de estudios un trabajo curricular interdisciplinario donde el docente tiene la libertad de construir una relación entre asignaturas y temas. Pero, ¿cómo se logra?

En los procesos de aprendizaje la interdisciplinariedad no es el fin, sino el medio. Lenoir (2013) considera que el enfoque interdisciplinario permite al docente proponer aprendizajes que integren y consideren las particularidades de la comunidad escolar, del entorno educativo y social para dejar de concebir un currículum heterónimo. Así, el estudiantado, a partir de estar expuesto a un enfoque interdisciplinario, puede trasladar los procesos y saberes a la vida real y tener la capacidad de resolver problemas desde diferentes enfoques.

Un primer acercamiento a la interdisciplina es considerar varias disciplinas y el punto nodal es cómo las relacionamos en el pensamiento y las llevamos a la práctica. Para reflexionar sobre esas interconexiones es necesario partir de los saberes disciplinares propios para traspasar las fronteras disciplinarias. No es posible hacer interdisciplinariedad sin conocer la disciplina, pues para desdibujar las fronteras de pensamiento es necesario conocerlas (Lenoir, 2013; Ander-

Egg, 1999; Torres, 2006).

Para trabajar la asignatura de artes en primaria el primer referente de los contenidos con el que cuenta el docente generalista son los Planes y programas de estudio en educación básica que estipulan qué y cómo se va a trabajar. En educación básica lo que se busca es que “los estudiantes tengan un acercamiento a las artes visuales, la danza, la música y el teatro, a través de la experiencia” (SEP, 2017a, p. 319); para lograrlo se parte de los “elementos básicos de las artes” que el docente necesita identificar, reconocer cómo estos elementos se conciben en cada una de las disciplinas y pensar cómo entrelazarlas.

Hacer interdisciplina puede ser un camino de incertidumbre más que un camino de certezas, de modo que surge la pregunta sobre cómo saber si hacemos interdisciplina. Lenoir (2013) identifica cuatro enfoques de interdisciplinariedad que predominan en la práctica de docentes de primaria en Quebec: pseudo-interdisciplinariedad (el docente desconoce el contexto del enfoque por temas), hegemonía (domina una materia sobre otra), holístico (fusionan materias y contenidos) y eclecticismo (mezcla de elementos de una o más disciplinas). Los primeros dos enfoques reconocen que las relaciones que el docente puede construir entre las disciplinas van del predominio de una sobre otra a una ausencia de vínculo; con el tercero y cuarto enfoque aprecia el grado en que pueden fusionarse o dispersarse las disciplinas. El trabajo interdisciplinario demanda en el docente una reflexión de su práctica, de cómo ve los contenidos, cómo los articula y cómo los transmite.

Metodología cualitativa y enfoque etnográfico

La línea metodológica que propongo es de corte cualitativo, se basa en las experiencias de las y los sujetos participantes, en lo que dicen y hacen (docentes) y en lo que observa quien indaga. Taylor y Bogdan (1987) consideran que la *investigación cualitativa es un arte* al asumir que no

está estandarizada y no cuenta con un manual o reglas de qué se debe ejecutar y cómo llevar a cabo una indagación cualitativa; es un arte porque el investigador traza su propio sendero a partir de lo que acontece en el acto, por tal motivo el método a seguir es propio de cada caso.

Al ser las acciones e interacciones de los sujetos sociales los objetos de estudio, el indagador cualitativo interpreta aquello que percibe. Tarrés (2004) menciona que al estar insertos los sujetos en relaciones sociales estos otorgan significados a sus acciones, y el indagador interpreta qué motiva las acciones, qué significan para el sujeto o para ellos —colectivo—; busca comprender cómo perciben su realidad los sujetos con quienes colabora y compartir esa mirada.

Para tener un registro del proceso retomo algunos elementos de la etnografía, como la observación y el registro en un diario de campo —descripción. El diario de campo puede ser “una simple bitácora, un mapa de los encuentros y los desencuentros de cada día [...] sirve para anotar, en la relativa privacidad las impresiones y los recursos del día” (Rockwell, 2009, p. 196). Otro elemento etnográfico que integro es la noción *descripción densa* de Geertz (2003), la que busca “desentrañar las estructuras de significación” (p. 24). Por medio de la descripción, de la observación, del registro y la interpretación pretendo identificar los significados que se construyen en las interacciones de los sujetos.

Durante el proceso de indagación registré lo que fue significativo para mí. Al concluir cada sesión hice una descripción de lo acontecido en el diario de campo. En la fase de modelado hice registro de audio para poder analizar y reflexionar sobre mi práctica de enseñanza. En la fase de aplicación el audio fue para enriquecer la bitácora y en las entrevistas de inicio y cierre a las dos docentes y la directora del plantel educativo mi objetivo fue dar soporte a sus palabras.

Ruta metodológica del acompañamiento

La base para diseñar mi ruta de trabajo tuvo como referente las fases que plantea Ferreiro (2015) en un acompañamiento en artes en telesecundaria: Fase 1. Acordar con los participantes el alcance y compromiso ante el acompañamiento. Fase 2. Ejemplificar el desarrollo de un proyecto artístico e integrar a los docentes en la planeación. Fase 3. Realizar talleres para aclarar dudas. Fase 4. El docente aplica los saberes adquiridos. Sin embargo, el escenario en el que realicé el acompañamiento es diferente a aquel donde se llevó a cabo el acompañamiento que expone Ferreiro (2015), por lo que ajusté la propuesta de trabajo a mi contexto y tuve presente la finalidad de cada fase.

Mi acompañamiento lo dividí en cinco momentos:

Fase 1. Presentación. En esta fase pretendí construir un primer acercamiento con las docentes de tercer grado. Está conformada por dos sesiones, una para presentarnos, compartir en qué consiste la intervención educativa y qué implica el acompañamiento en artes (propuesta y compromisos); otra para, a partir de una entrevista individual, conocer a las docentes (formación profesional, experiencia frente a grupo y relación con las artes) y de su voz conocer al grupo de tercer grado con el que trabajaría en la siguiente fase.

Fase 2. Modelado. Está integrada por seis sesiones que se dividen en dos momentos: sensibilización¹⁵ y modelado. La parte de sensibilización considera dos sesiones para trabajar de manera práctica ejercicios de exploración corporal y propiciar un espacio para identificar cómo se vinculan la danza, lectura y escritura a partir de reflexionar cómo nos relacionamos con el lenguaje escrito, oral y artístico. Posteriormente cuatro sesiones de modelado a cargo de la

¹⁵ La sensibilización se comprende como aquellos momentos sensibles que comienzan a partir de que una persona “[acepta acercarse], a través de la mirada, la escucha y la escritura” (Didi-Huberman, 2014, p. 93) a un suceso de la realidad.

docente acompañante y las docentes acompañadas son observadoras.

Fase 3. Aclaración de dudas a docentes. A través de una sesión pretendí conocer y aclarar las dudas de las docentes ante las propuestas de trabajo llevadas a cabo en la fase 2, así como organizar las actividades correspondientes a su intervención en la siguiente fase.

Fase 4. Aplicación de estrategias por parte de docentes. En esta fase busqué que las docentes construyeran y aplicasen sus propias secuencias didácticas a partir del trabajo realizado en la fase de modelado y en la fase aclaración de dudas. Durante las sesiones la docente acompañante es observadora.

Fase 5. Cierre de intervención educativa. Finalmente, esta fase está integrada por dos sesiones a cargo de la docente acompañante. En la primera, realicé un cierre de intervención con estudiantes y docentes; en la segunda sesión llevé a cabo las entrevistas finales con las docentes y la directora.

Al ser una investigación cualitativa las fases antes expuestas me permitieron organizar el trabajo con las docentes, sin embargo, fueron flexibles ante lo que ocurrió en la práctica. Durante el desarrollo de la intervención hice ajustes en algunas sesiones a partir de las necesidades de las docentes y sus sugerencias. A continuación detallo en un cuadro las actividades realizadas durante la intervención educativa.

Tabla 2. *Fases y actividades realizadas en la intervención educativa*

Fase	Actividad
1	Presentación de la propuesta de intervención “Acompañamiento en artes”. Entrevista de inicio con docentes (dos sesiones).
	Sesión de sensibilización ante el vínculo danza, lectura y escritura (primera aproximación) [cambio ante la propuesta inicial].

2 Sesión de observación. Ingresé a los grupos de 3°A y 3°B para presentarme y observé su dinámica de clase [cambio ante la propuesta inicial].

Sesión 1. Modelado.

Sesión 2. Modelado.

Sesión 3. Modelado.

Sesión 4. Modelado.

3 Aclaración de dudas a docentes.

Sesión contexto del baile *Tilingo lingo*.

Sesión 1. Aplicación de estrategias por parte de docentes.

4 Sesión 2. Aplicación de estrategias por parte de docentes.

Sesión 3. Aplicación de estrategias por parte de docentes.

Sesión 4. Aplicación de estrategias por parte de docentes.

5 Cierre de intervención educativa (estudiantes y docentes).

Entrevista de cierre con docentes.

Entrevista de cierre con directora.

Fuente: elaboración propia.

En la propuesta inicial contemplé 15 sesiones y se llevaron a cabo 18 (se aprecia la distribución de sesiones en la Tabla 2). Ahora detallo aquellos momentos que hicieron que la propuesta de trabajo se modificara.

Al finalizar la presentación del acompañamiento en artes el subdirector académico me preguntó si tenía contemplado entrar a los grupos para conocer a la comunidad estudiantil y

presentarme. Al mencionar que no lo había considerado me sugirió la propuesta de observar al grupo y que ellos me conocieran. Al iniciar la intervención la segunda fase contempló dos sesiones para trabajar sólo con las docentes. Para poder integrar la actividad de observación grupal y presentarme, decidí unir las dos sesiones iniciales y hacer una sesión para volver sensibles¹⁶ a las docentes y otra para entrar al grupo. La finalidad de conservar dos sesiones, y no sumar una más, fue mantener el calendario de trabajo ya acordado.

Al concluir la segunda fase le recordé a las docentes qué seguía del acompañamiento después de las vacaciones de Semana Santa¹⁷. Las maestras expusieron que tenían carga de trabajo y surgieron ajustes a la propuesta inicial de la cuarta fase (en el capítulo 4 profundizo al respecto). Al trabajar con seres humanos, en un espacio no controlado, donde la interacción nos da pautas para actuar, estuve abierta a escuchar y adaptarme a lo que ocurriera durante el acompañamiento en artes.

El diseño de las secuencias didácticas tuvo un enfoque interdisciplinario y como punto de inicio fue necesario identificar cuáles son los elementos básicos de las artes que se consideran en primaria y qué sabían al respecto pues, como ya señalé, el enfoque interdisciplinario como propuesta pedagógica pone en relación los conocimientos de los docentes con los planes y programas de estudio vigentes.

Para tener claridad de los elementos básicos de las artes que iba a emplear en la intervención, elaboré un cuadro a partir de tres fuentes: los acompañamientos de la Leart que se

¹⁶ Para Didi-Huberman *volver sensible* es “volver accesible a los sentidos, y volver accesible incluso lo que nuestros sentidos, al igual que nuestras inteligencias, no siempre consiguen percibir como algo que “tiene sentido” (2014, p. 100).

¹⁷ El Gobierno de México menciona que las vacaciones de Semana Santa abarcan un periodo de siete días que inicia con el Domingo de Ramos y termina con el Domingo de Resurrección. El periodo vacacional tiene un sentido religioso, sin embargo, es contemplado en el calendario oficial de la Secretaría de Educación Pública y también se integra una semana por Pascua. Por lo regular las vacaciones de Semana Santa comprenden dos semanas y son señaladas entre el mes de marzo y abril en el calendario oficial vigente de la Secretaría de Educación Pública.

realizaron en 3° de primaria, uno en artes visuales y otro en literatura; el Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación primaria Tercer grado¹⁸, y el Plan y programas de estudio para la educación básica 2017.

Tabla 3. Elementos básicos de las artes

Disciplina Fuente	Artes visuales	Danza (expresión corporal)	Música	Teatro	Literatura
Leart	Forma, color, textura, tamaño, fondo, composición y tridimensionalidad. ^a	Sistema del Lenguaje de la Danza (LOD) y el Alfabeto de Movimiento. Acciones básicas del movimiento, secuencias de movimiento, pulso corporal, formas en el espacio.	Percusiones, paisaje sonoro, canción.	Gesto, expresión corporal, voz, conciencia espacial y <i>soundpainting</i> .	Lectura en voz alta. Coplas y mitos. ^b
Programa de Estudios 2011, Guía para el maestro. Educación primaria Tercer grado	Forma, punto, línea, textura, espacio y composición.	Identificación y exploración de acciones corporales básicas.	Cualidades del sonido, pulso, melodía, canto y notación musical.	Juegos de expresión corporal, de voz, de improvisación, creación literaria y escénica.	Leer obras de diferentes periodos históricos de la literatura española e hispanoamericana. Producir textos creativos y de interés del propio alumno.
Aprendizajes Clave para la	Se enseña en 3° y 4° de	Se enseña en 1° y 2° de primaria.		Se enseña en 5° y 6° de	Segundo ciclo (3° y 4° grado).

¹⁸ Antes de la maestría no había tenido acercamiento a un plan y programa de estudio de primaria elaborado por la SEP. Al leer por primera vez el Plan y programas de estudio para la educación básica (2017) no comprendí la propuesta de trabajo en educación artística, por lo que consulté los planes y programas previos para familiarizarme con las propuestas y los cambios educativos. En este cuadro integro la propuesta del 2011 al ser la que antecedió a la del 2017.

Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (2017)	<p>primaria.</p> <p><i>Cuerpo-espacio-tiempo</i> Realizar movimientos corporales para representar ideas, emociones, sentimientos y sensaciones. Comunica ideas por medio de combinación de movimiento, espacio y tiempo.</p> <p><i>Movimiento-sonido</i> Crear secuencias de movimiento y formas a partir de estímulos sonoros. Reconoce variedad de sonidos musicales y de la naturaleza, e identifica su altura, duración e intensidad.</p> <p><i>Forma-color</i> Clasificación de formas, secuencias con objetos, bidimensionalidad, colores cálidos y fríos. Organiza formas geométricas y orgánicas, y combina colores cálidos, fríos y los asocia con</p>	<p><i>Cuerpo-espacio-tiempo</i> Zonas corporales y movimiento a distintas velocidades, explora el espacio general y personal y secuencias de movimiento.</p> <p><i>Movimiento-sonido</i> Movimientos corporales pausados y continuos (cualidades de movimiento) y sonidos corporales. Respuestas corporales de movimiento ante el sonido y silencio.</p> <p><i>Forma-color</i> Formas que se pueden realizar desde el cuerpo y selección de formas y figuras para representarlas con el cuerpo. Utilización de colores primarios y secundarios para expresar sentimientos.</p>	<p>primaria.</p> <p><i>Cuerpo-espacio-tiempo</i> Relaciona el cuerpo en el espacio y el tiempo para representar personajes. La combinación del cuerpo, espacio y tiempo puede utilizarse para trabajar los conceptos de realidad y ficción en el teatro.</p> <p><i>Movimiento-sonido</i> Crea movimientos y sonidos para personajes ficticios. Reconoce movimientos y sonidos reales de personas, animales y cosas, y los reinterpreta utilizando la ficción.</p> <p><i>Forma-color</i> Utiliza la forma y el color de manera intencional en la representación de personajes ficticios. Utiliza la forma, el color y los sonidos</p>	<p>Lectura de cuentos y fábulas. Cuenta y comenta cuentos que ha leído. Canta coplas y canciones populares. Lee y escucha la lectura de poemas infantiles. Juega con adivinanzas. Lee obras de teatro.</p>
---	---	--	--	--

estados de ánimo.

para construir la historia de un personaje.

Fuente: elaboración propia. Retomo la información de las tesis: Córdoba, 2014, Rojas, 2016, Heredia, 2019, Valenzuela, 2020; y los Planes y programas de estudio 2011 y 2017.

^a La investigación se realizó en primero de primaria.

^b La investigación se realizó en secundaria.

Después de identificar los elementos básicos que tenían en común las referencias consultadas, tuve que reconocer con cuáles estaba familiarizada o tenía poca o nula experiencia; con cuáles era viable trabajar en las sesiones de modelado y cómo podría entrelazarlas. En artes visuales los elementos en común que percibí fueron: forma, color, espacio y composición; en danza: espacio, acciones de movimiento, cualidades de movimiento y secuencias de movimiento; en música el sonido; en teatro: expresión corporal, espacio, voz y representación, y en literatura la lectura. Como resultado de este proceso reflexivo realicé la Tabla 4 para identificar cuáles elementos podía considerar al elaborar las secuencias didácticas.

Tabla 4. Elementos disciplinares retomados para la construcción de secuencias didácticas

Elementos disciplinares						
DISCIPLINA	Danza	Teatro	Música	Artes visuales	Literatura	Lectura y escritura
ELEMENTOS	* Espacio (kinesfera-direcciones-forma-desplazamiento)	*Representación.	*Pulso	*Forma (bidimensional y tridimensional)	*Cuento (estructura básica inicio-desarrollo-final)	*Ritmo de lectura (rápido, lento, pausa).
	*Acciones de movimiento	*Espacio	*Ritmo	*Espacio		
	*Cualidades de movimiento	*Voz	*Silencio			*Voz
	*Secuencias de movimiento	*Expresión corporal	*Sonido			*Trazo
	* Tiempo (ritmo, velocidad, pausa activa)					
			Lenguajes Narrativa			

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla plasmé los elementos básicos de las artes que podía tomar en cuenta en las fases 2 y 4 del acompañamiento en artes; lo cierto es que en la práctica algunas tuvieron más presencia que otras. Para enlazar las nociones artísticas tuve como referente la propuesta de trabajo que nos compartieron en la maestría a través del Seminario Especializado I. De la Mímesis a la abstracción, y una idea que me acompañó en la intervención fue “propiciar procesos artísticos interdisciplinarios”, más que buscar tener productos artísticos considerados interdisciplinarios.

A continuación resumo las actividades aplicadas durante la intervención educativa.

Tabla 5. *Actividades realizadas durante la intervención*

Sesión	Lenguaje artístico	Elementos considerados del lenguaje artístico	Actividad
27/02/23 (modelado)	Danza y música	Pulso, ritmo y movimiento.	<ul style="list-style-type: none"> * Presentación integrando sonido y movimiento. * ¿Qué pienso cuando escucho la palabra artes? * Museo (observación y desplazamiento en el espacio). * Sonido y movimiento en zonas particulares del cuerpo. * Relacionar música e imagen. * Compartir experiencia.
06/03/23 (modelado)	Danza y artes visuales	Cualidades de movimiento, espacio (direcciones y niveles), línea (desplazamiento), voz-movimiento (a partir del cuento).	<ul style="list-style-type: none"> * Inhalación y exhalación a partir de considerar el cuerpo como un globo. * Explorar movimiento a partir de no usar las articulaciones, usar las articulaciones y realizar movimientos livianos, lentos, suspendidos, rápidos, directos. Se desplazan en el espacio (líneas rectas y curvas). * Lectura del cuento “Los zapatos desobedientes”¹⁹ —representación corporal a partir de la lectura—. * Continúan la historia del cuento en parejas (escritura). * Compartir historia.

¹⁹ Inspirado en la historia “The Naughty Shoes” de Helen Landalf, en Helen Landalf y Pamela Gerke. (1996), *Movement Stories for Young Children 3-6*, Lyme, Smith and Kraus Book, pp. 46-50.

13/03/23 (modelado)	Danza y teatro	Cualidades de movimiento, espacio, desplazamiento, voz-movimiento (a partir del cuento) y representación.	<ul style="list-style-type: none"> * Sonido-movimiento. Crear figuras colectivas en el patio (cuadrado, círculo, estrella, etcétera). * Exploración de movimientos del personaje (Gato del cuento “Los zapatos desobedientes”). * Construcción de una secuencia de movimiento colectiva (inicio). * En equipos representan un párrafo del cuento “Los zapatos desobedientes”. Integran secuencia colectiva y la construida en equipo. * Presentar historia.
27/03/23 (modelado)	Danza y música	Movimiento corporal, imagen (interpretación) y música (ritmo y melodía), emociones.	<ul style="list-style-type: none"> * Movimiento a partir del sonido. * ¿Qué historias me imagino a partir de la música? * Cuento en voz en off “Canasta de animales”.²⁰ Escucha y presentación de personajes (imagen). * Representación corporal de las emociones: alegría, curiosidad, valor y miedo, en relación con una imagen de los personajes. * Crear una nueva historia con los personajes del cuento “Canasta de animales”. * Compartir historia.
22/05/23 (aplicación docentes)	Danza y artes visuales	Movimiento corporal, niveles y direcciones espaciales, forma biplanar [dibujo] y tridimensional [cubo]).	<ul style="list-style-type: none"> * Exploración de movimiento continuo y aislado en las extremidades superiores e inferiores del cuerpo. * Exploración de movimiento (animal terrestre y acuático). * Elaboración del cubo mágico para la escritura creativa.
29/05/23 (aplicación docentes)	Danza y teatro	Personajes, historia, exploración de movimiento.	<ul style="list-style-type: none"> * Relación imagen y género para crear una historia. * Recordar movimientos corporales explorados la sesión anterior. * Crear una historia a partir de los dibujos realizados en el cubo mágico. * Compartir historia.
05/06/23 (aplicación docentes)	Teatro y artes visuales	Personaje (detective), espacio, observación.	<ul style="list-style-type: none"> * Definir al personaje ¿Qué hace un detective? ¿Cómo actúa? ¿Cómo se mueve? * Recorrido en la escuela (observación) y registro de lo que más le llamó la atención. * Compartir registros.
12/06/23 (aplicación docentes)	Danza y artes visuales	Espacio y desplazamiento.	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Quién narra una historia? Narrador en primera y tercera persona. * Narración en tercera persona a partir del registro realizado la sesión anterior. * Búsqueda del tesoro (desplazamientos movimiento-sonido).

²⁰ Lavalle, J. (2007). *Historias en movimiento: juguemos a crear danzas*. México: Conaculta/Fonca

-
- * Describir la experiencia de buscar y encontrar el tesoro.
 - * Compartir experiencias.
-

Fuente: cuadro de elaboración propia.

En la metodología del acompañamiento las cinco fases me dieron un panorama general para proceder durante la intervención educativa; en lo particular hice uso de las secuencias didácticas para compartir una propuesta de trabajo a las docentes en la segunda y cuarta fase.

Ruta metodológica de la investigación

Como menciona Margarita Baz (1998), la metodología “desarma momento a momento los presupuestos, las premisas, los sesgos de nuestras perspectivas y miradas, y de otorgarle un sentido tanto a los movimientos que nos genera el proceso como a las herramientas [...] con que nos auxiliamos en el camino” (p. 56). La metodología es un trabajo que se plantea al iniciar un proceso de investigación y nos permite identificar los momentos por los cuales vamos a transitar y con qué herramientas contamos.

La ruta metodológica de mi investigación tuvo tres momentos: 1. Construcción de la propuesta de acompañamiento, 2. Realización del acompañamiento y 3. Reconocimiento y análisis de la información recabada en el acompañamiento. La suma de los tres momentos dio cuenta del proceso recorrido en la intervención educativa. Cabe recordar que el trabajo de campo lo efectué en tercer grado de primaria y los actores participantes fueron tres: docentes, directora y estudiantes —no obstante, el acompañamiento en artes se centra en las primeras.

Tabla 6. *Ruta de investigación*

Ruta de investigación	
Momentos	Característica
1. Construcción de la propuesta de acompañamiento	A partir de investigar y conocer otros trabajos en torno al acompañamiento en artes, se construye una propuesta propia de

	indagación (elección de nivel educativo, finalidad del acompañamiento y gestionar permisos para ingresar a la escuela de elección).
2. Realización del acompañamiento	<p>Se ingresa al centro educativo y se realiza el acompañamiento en artes, el cual cuenta con:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Propuesta de acompañamiento (cinco fases) *En la fase 2 y 4 se realizan secuencias didácticas para aplicarlas con los grupos de trabajo. *Cada sesión del acompañamiento tiene una planeación de trabajo. *Durante el acompañamiento se hace un registro escrito (bitácora) y de audio. *Se realizan entrevistas de inicio y cierre a las docentes y directora.
3. Reconocimiento y análisis de la información recabada en el acompañamiento	Después de la intervención educativa se reconoce el material empírico obtenido, a partir de ello se construye el relato etnográfico y la construcción de categorías analíticas que permiten reflexionar y construir sentido ante lo acontecido en el acompañamiento (guiado por la pregunta de investigación), llegando a una conclusión ante lo vivido.

Fuente: elaboración propia.

Para construir mi propuesta de intervención educativa tuve que consultar diferentes fuentes de información que me permitieran saber qué se había indagado en torno al acompañamiento en artes, cuáles eran los recursos con los que contaba, qué quería compartir y cómo lo iba a lograr. Por otra parte, gestionar el espacio de intervención, conocer el contexto escolar y estar abierta a las sugerencias de las y los docentes del plantel educativo fue crucial para poder entablar un diálogo y realizar el acompañamiento.

Durante la intervención (segundo momento de la ruta de investigación), en lo general, llevé a cabo las cinco fases propuestas en la ruta metodológica del acompañamiento; en lo particular, sin embargo, algunas sesiones de distintas fases sufrieron cambios a partir de las necesidades de las docentes y lo requerido en la práctica. Para el registro del proceso de indagación elaboré una *Bitácora de intervención* que contiene descripciones de los momentos

importantes para mí durante el acompañamiento en artes en sus cinco fases. Este material de trabajo es fundamental para el análisis de la información que presento en esta tesis.

Cabe señalar que las audiograbaciones de las sesiones de las fases 1, 3 y 5 tuvieron el consentimiento de las docentes y la directora; en la fase 2 grabé las sesiones para poder reflexionar sobre mi práctica y en la fase 4 no quise grabar abiertamente para no afectar el desarrollo de en la aplicación que hicieran las docentes. Cuento con cinco grabaciones de audio de entrevistas, dos de inicio y tres de cierre; cuatro grabaciones de audio de la fase de modelado y seis de sesiones de trabajo con docentes y el cierre de la intervención.

La ruta a seguir para el tratamiento del material empírico fue el propuesto por María Bertely (2002) ante la construcción de un objeto etnográfico en educación. Después de recabar la información viene el reconocimiento y la familiarización con el material empírico con el que se cuenta. Bertely (2002) propone construir inferencias y conjeturas a partir de identificar fragmentos que llaman nuestra atención, por ello, en un primer momento, me centré en distinguir los cambios que sufrió el acompañamiento. Después acudí a la pregunta de investigación e inicié con el análisis de las fases 4 y 2, pues fueron los momentos en que se compartieron las propuestas de trabajo.

Para acotar mi mirada implementé una tabla con tres columnas: secuencia didáctica, inscripción e interpretación. En la primera columna coloqué la secuencia didáctica que se aplicó y marqué aquello que varió en la práctica; en la *inscripción* retomé lo que registré en la bitácora de intervención y subrayé lo que había variado en relación con lo sugerido en la secuencia didáctica; en la columna *interpretación* formulé algunas preguntas frente lo que subrayé en la segunda columna.

La siguiente tabla representa un breve ejemplo de este primer proceso. Lo identificado en el primer tratamiento de la información fue lo que llamó mi atención en ese momento (subrayado con color azul en la Tabla 7) y me centré en las variaciones entre las secuencias didácticas y lo ocurrido en la sesión, un ejemplo fue el uso del espacio. Al comenzar el análisis de la información me centré en reconocer e indagar el material empírico (construyendo inferencias y conjeturas).

Tabla 7. *Ejemplo del primer tratamiento para el análisis de la información obtenida durante el acompañamiento en artes*

Secuencia didáctica	Inscripción	Interpretación
<p>Espacio</p> <p>Disciplinas: danza y artes visuales</p> <p>Elementos artísticos a explorar: Movimiento corporal, niveles y direcciones espaciales, forma (biplanar y tridimensional)</p> <p>Lugar: Espacio amplio para poder realizar exploraciones corporales. [Se dejó una sugerencia abierta para que ellas decidieran en qué lugar querían trabajar, dentro o fuera del salón]</p>	<p>Día 12. Lunes 22 de mayo</p> <p>NOTA. Debido a la contingencia ambiental por el volcán Popocatepetl, no se pueden realizar actividades al aire libre, por lo que la sesión será dentro del salón de clase.</p> <p>[...]</p> <p>Acompañante. —Ya vienen los alumnos de la maestra, despejamos.</p> <p>Docente. —¿Crees que sea necesario despejar las mesas?</p> <p>Acompañante. —Pues yo creo que...</p> <p>Docente. —¿Pueden estar al lado? [—pues...] ¿Desde su lugar?</p> <p>Acompañante. —Como ustedes gusten.</p>	<p>¿Qué implica mover las bancas del salón de clase?</p> <p>¿La organización espacial influye en las experiencias de los estudiantes?</p>

Fuente: elaboración propia. Información retomada del Cuadro Análisis de información 1.

Otro paso que considera Bertely (2002) para tratar la información recabada es determinar y construir posibles categorías de análisis, sistematizar categorías empíricas y construir un diálogo entre conceptos teóricos y actores. Para ello se requiere identificar patrones en los registros de información (tablas). En este punto voy a considerar a Buenfil (2008), quien plantea

la *categoría intermedia* como un puente entre la categoría teórica y la empírica; ello “se produce en investigaciones que involucran una relación [...] entre el referente empírico, el entramado teórico y las inquietudes del investigador en la construcción del objeto de estudio” (p. 38). Al tener presente que durante el acompañamiento las docentes no diseñaron las secuencias didácticas, sólo las aplicaron, y que en un punto del acompañamiento una de ellas preguntó cuándo terminaba la intervención, me surgió la pregunta: ¿qué factores permiten que un acompañamiento en artes se lleve a cabo?

Para dar respuesta a la pregunta comencé a reflexionar lo vivido en la intervención e identifiqué momentos particulares en mi interacción con las docentes. La noción de *hospitalidad* de Derrida, que retoma Carlos Skliar (2011) en su artículo “Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario”, me permitió mirar cómo en el acto de acompañar está el “dar” y el “recibir”. Es decir, en el acompañamiento se puede recibir, rechazar o existen sutilezas entre uno y otro.

Derrida (2000) reconoce que en la *hospitalidad* está el acto de recibir y puede ser de manera incondicional (quien recibe no espera nada de la persona que arriba) o condicional (quien recibe espera algo de quien arriba). En este acto se encuentran inmersos dos sujetos, uno que es quien pertenece al lugar que acoge y otro ajeno al lugar y por tal motivo solicita ser recibido. En este acto de interacción se percibe al otro a través de *gestos*, que es aquella acción (corporal, verbal, auditiva) voluntaria o involuntaria que un sujeto realiza ante otros y adquiere sentido dentro de un contexto.

La categoría intermedia *gestos de hospitalidad*, me permitió reflexionar sobre la interrelación con las docentes y qué momentos permitieron que se llevara a cabo el acompañamiento como se había diseñado, así como qué propició cambios en la propuesta. Con

esta categoría observé de nueva cuenta el material empírico recopilado con las docentes (bitácora y entrevistas) y elaboré una tabla por subcategorías: *gesto de hospitalidad de acogida*, *gestos de hospitalidad ante el tiempo escolar* y *gestos de hospitalidad ante el acontecimiento*. Para ejemplificar el proceso muestro el fragmento de una tabla de la subcategoría *gestos de hospitalidad de acogida*, donde identifiqué un recibimiento que se tiene del otro.

Tabla 8. Análisis del material empírico bajo la subcategoría *gestos de hospitalidad de acogida*

Gesto de hospitalidad de acogida				
Nombre del material	No. de página o minuto	Actor participante	Inscripción	Interpretación
Diario de campo, Sesión 1	Pág. 7	D3 y SA	Al estar sentada en diagonal, tenía visibilidad hacia el área de espera de la dirección, las docentes (D1, D2) y el subdirector académico (SA). Ya había terminado la presentación de la propuesta de acompañamiento en artes y sólo estaba concluyendo ideas finales con las docentes de tercer grado y el SA. Mientras hablaba, me percaté que la D3 le hizo un gesto al SA (se colocó en diagonal a la puerta); su mano la colocó a la altura de su cuello y la movió de un lado a otro. Al ver la acción de la D3 les di las gracias a las maestras y al SA, y terminé la sesión.	¿En el acompañamiento en artes, qué actores se involucran a parte de las docentes? ¿Cómo trastoca el acompañamiento en artes a la dinámica de trabajo de la escuela? ¿El gesto realizado por D3 en qué situaciones se emplea?, ¿la hora del receso influyó para que realizara la acción?
		Nota. D3. Docente 3 SA. Subdirector Académico		

Fuente: cuadro de elaboración propia. Información retomada del cuadro Ejemplos categoría *Gestos de hospitalidad de acogida*.

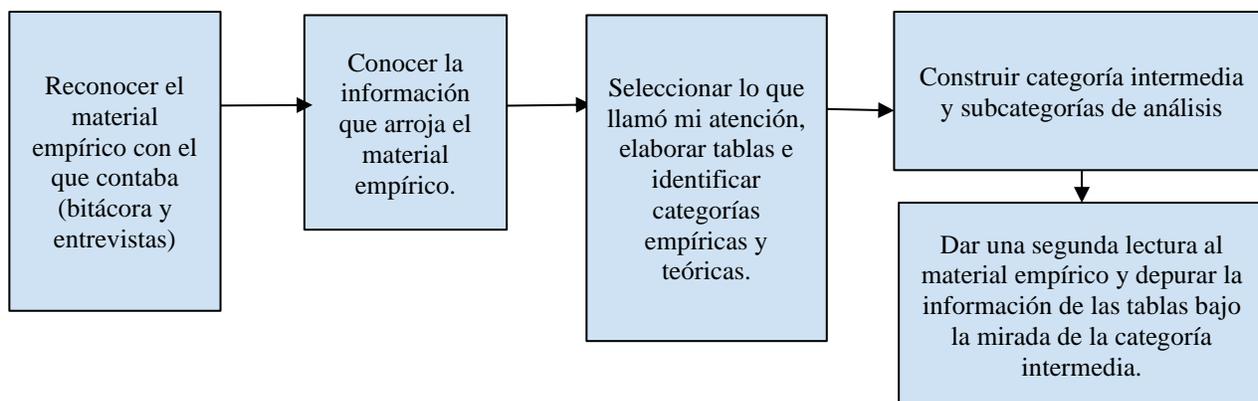
Cada tabla elaborada tiene información que me permitió identificar momentos del acompañamiento en artes que son ejemplos a considerar durante el análisis de la intervención. En la tabla *gestos de hospitalidad ante el tiempo escolar* registré aquellas decisiones que tomaron las docentes o la acompañante al agotarse el tiempo de la sesión. Con el *gesto de hospitalidad del*

acontecimiento referí a los momentos que provocaron un cambio en la propuesta inicial del acompañamiento en artes.

La segunda categoría intermedia con la que analicé el acompañamiento fue *práctica de enseñanza interdisciplinaria* y las subcategorías *secuencias didácticas interdisciplinarias* y *espacio escolar*. Durante el trabajo reflexivo con la categoría *gestos de hospitalidad* me percaté de que, implícitamente, la toma de decisiones durante el acompañamiento estuvo mediada por la *práctica de enseñanza* de los actores involucrados (directora, docentes y acompañante). Es decir, la práctica influyó en las propuestas didácticas diseñadas por la acompañante, en cómo fueron recibidas por las docentes, en el uso que le dieron al espacio escolar y en cómo la noción *interdisciplina artística* enmarcó el acompañamiento en artes.

Con el siguiente diagrama sintetizo la ruta metodológica que consideré para el tratamiento del material empírico.

Figura 7. Ruta metodológica para analizar el material empírico



Fuente: elaboración propia.

En este segundo capítulo expuse la perspectiva teórico-metodológica que empleé para llevar a cabo la propuesta de intervención educativa a través del acompañamiento en artes con dos

docentes de tercer grado de primaria. La ruta metodológica de la investigación me permitió identificar el camino a seguir durante todo el proceso de indagación, lo previo a la llegada al campo, lo que haría en el campo y el tratamiento que le daría a la información empírica obtenida. Los conceptos teóricos orientadores elegidos para la intervención encaminaron mi mirada durante la práctica y las categorías de análisis posibilitaron la reflexión sobre la intervención para atender a la pregunta y los objetivos de la investigación.

Capítulo 3. Aprender a caminar con el otro a través del acompañamiento en artes

El acompañamiento en artes se centra en las docentes. Uno de los medios por los cuales me vinculé con ellas, en tanto acompañante, fueron las secuencias didácticas. De ahí la importancia de hablar del diseño de las secuencias y cómo se relacionaron los actores participantes con las mismas. La primera categoría de análisis con la que comienzo la reflexión de la intervención educativa es la *práctica de enseñanza interdisciplinaria* y las subcategorías *secuencias didácticas interdisciplinarias* y *espacio escolar*.

Práctica de enseñanza interdisciplinaria

El acto de enseñar (Davini, 2008) forma parte de diversas prácticas sociales por medio de las cuales un sujeto transmite conocimientos a otro sujeto para integrarse a una comunidad particular; los conocimientos que se transfieren tienen un valor significativo para el grupo social al que pertenece. La enseñanza es una práctica interpersonal y social que tiene lugar fuera y

dentro de la escuela. La escuela tiene como función “propiciar aprendizajes y lograr que los estudiantes adquieran conocimientos, y estos se logran en todas las acciones, los espacios y las interacciones que se dan en ella” (SEP, 2017a, p. 68). El profesorado es quien se encarga de guiar los aprendizajes y requiere tener una formación para poder ingresar a la escuela e incidir en ella.

En una institución escolar el acto de enseñar es visible a través de las acciones que realiza el docente. Una *práctica de enseñanza* es una actividad intencionada que realiza un maestro para “enseñar” o “guiar” el conocimiento en un estudiante y adquiere sentido en el contexto donde se desarrolla (Ariztía, 2017). El docente es un mediador entre los conocimientos validados socialmente y los estudiantes. Las estrategias que emplea el profesor para enseñar varían a partir de tomar o no en cuenta al alumnado en lo individual (proceso de aprendizaje, intereses, aptitudes y actitudes) y en lo grupal (cómo se relacionan entre ellos y los aprendizajes esperados por grado escolar).

Las prácticas de enseñanza pueden ser consideradas *mimética o transformadoras* (Jackson 2012) a partir de distinguir cómo se relaciona el docente con la comunidad estudiantil. Se trata de una práctica mimética cuando el docente sólo transmite conocimientos al estudiante (recibe información); mientras que una práctica transformadora sucede cuando el docente acompaña procesos para que el estudiante construya el conocimiento (crea sentido). A partir de estos dos criterios apelo a que existen diferentes formas de hacer docencia ante la diversidad de escenarios educativos que existen en la realidad.

Un entorno educativo es complejo al reconocer el contexto de los actores participantes (estudiantes, docentes, personal administrativo, familiares de los estudiantes, comunidad), las características socioeconómicas, territoriales, laborales o las experiencias de vida que han tenido.

Existen factores sociales e institucionales que influyen en la *práctica de enseñanza* de los docentes y las dinámicas propias de cada centro escolar.

Si las *prácticas de enseñanza* son acciones intencionadas que realiza una persona para enseñar (Ariztía, 2017), la noción *práctica de enseñanza interdisciplinaria* pone de manifiesto que en las prácticas se integran nociones de varias disciplinas para lograr un aprendizaje. La interdisciplinariedad es un proceso flexible que se ajusta a la intervención de dos o más disciplinas al abordar una problemática en particular (Torres, 2006). En el caso del acompañamiento en artes que hice, diseñé secuencias didácticas interdisciplinarias al apostar por un trabajo que incluyera diferentes elementos básicos de los lenguajes artísticos: danza, música, teatro, artes visuales y literatura, más que el trabajo centrado en una disciplina artística.

Reconocer el camino

Después de consultar los planes y programas de la SEP comprendí que las docentes de primaria trabajan las cuatro disciplinas artísticas; por tal motivo decidí que en el acompañamiento en artes abordaría los cinco lenguajes artísticos y no sólo danza —aunque mi formación es en Investigación y creación dancística (coreografía) y mi acercamiento a las otras disciplinas no ha sido igual de profundo. Ante la búsqueda de elaborar secuencias didácticas interdisciplinarias me surgieron varias preguntas: ¿qué elementos básicos de la música, las artes visuales, el teatro, la danza y literatura voy a considerar?, ¿cómo integrar la escritura y la lectura?, ¿cómo elaborar secuencias didácticas que sean claras para las docentes y para mí?, y ¿qué puedo abordar en cuatro sesiones de modelado y cuatro sesiones de aplicación?

Para determinar qué elementos básicos de las artes consideraría, y cómo los emplearía, era necesario aclarar la finalidad. Torres (2011) observa tres formas de abordar la enseñanza de las artes en la educación básica. *La educación por el arte* busca acercar a los estudiantes a los

lenguajes de las disciplinas artísticas y la estética “para la conservación de la percepción, los diversos modos de sensación entre los seres humanos y con la naturaleza, la expresión de sentimientos y la comunicación entre experiencias mentales” (p. 28). *La educación a través de las artes* ve en estas s la posibilidad de integrarlas como una vía para lograr objetivos como “el conocimiento de sí mismos, la vitalidad de la sensibilidad, el fomento del crecimiento personal, el desarrollo de la capacidad crítica, el fortalecimiento de la estima propia y la comprensión de la realidad en que se vive” (p. 29). *La educación en las artes* busca, por su parte, un “perfeccionamiento técnico en algún lenguaje artístico [...] donde se desplieguen las habilidades o los recursos que no necesariamente manifiestan un proceso creativo” (p. 30); es decir, se centra en que el estudiante aprenda las formas de pensamiento y métodos propios de cada disciplina artística.

En estas formas de abordar la educación artística se aprecia, por un lado, la enseñanza centrada en la técnica o el dominio de la disciplina artística y, por otro, que algunos elementos de las disciplinas permiten a los estudiantes expresarse y apreciar su mundo. Por su parte, la propuesta del acompañamiento es una educación a través de las artes, pues considera que los diferentes lenguajes artísticos pueden crear escenarios para que los estudiantes adquieran otros estímulos o experiencias hacia el acto de escribir y leer en la escuela.

La práctica de enseñanza en artes de cada docente está guiada por su formación profesional y las experiencias previas que ha tenido con cada disciplina artística durante su vida. En la sesión “Sensibilización ante el vínculo danza, lectura y escritura” (primera aproximación) busqué propiciar la reflexión sobre cómo aprendemos el lenguaje oral, escrito y artístico. Las

respuestas²¹ emitidas por las docentes me permitieron identificar qué idea tenían de cada uno de los lenguajes,²² especialmente de los artísticos. En el siguiente cuadro muestro sus respuestas.

Tabla 9. *¿Cómo aprendemos?*

Docente	Pregunta	¿Cómo aprendemos el lenguaje oral?	¿Cómo aprendemos el lenguaje escrito?	¿Cómo aprendemos los lenguajes artísticos?
D1		El lenguaje oral, [...], en la familia desde que nacemos. Escuchando a nuestra mamá, papá, y familia allegada. [...] Escuchamos y repetimos.	El lenguaje escrito es una serie de pasos. [Aprendemos] cuando asistimos a la escuela y anteriormente aprendimos [...] viendo, repitiendo [...] la escritura.	Creo que no nos han enseñado, pero salen de nuestras emociones. Cuando vemos una pintura, [...] una película, una escultura, una obra de teatro, entendemos [...] qué quieren dar a entender los artistas con esa obra.
D2		A través de los sonidos, yo creo que es generalizado, [...] no se me ocurre otra cosa.	El lenguaje escrito [lo aprendemos] desde chiquitos, [...] simplemente con los símbolos, con los rayones [...] ya estamos escribiendo, que es a lo que se le llama la escritura primitiva. [...] Luego empiezas a identificar los sonidos con el trazo para poder ir asociando, y ya le vas dando a lo que se le llama conciencia de asociación para poder ir haciendo una representación, hasta tener una escritura convencional.	Un lenguaje artístico no solamente es [...] una pintura, [...] creo que es una cosa que se tiene, es algo nato. [ríe] Hay quien lo trae, quien no lo trae.

²¹ Con una de las docentes sucedió que, después de escuchar la pregunta ¿cómo aprendemos el lenguaje oral?, abrió más sus ojos. Para tranquilidad de la maestra externé que no era un examen, y le pedí que respondiera lo que ella sabía o creía. La finalidad era reflexionar sobre cómo aprendemos.

²² En la Nueva Escuela Mexicana “los lenguajes son construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas utilizan desde su nacimiento para expresar, conocer, pensar, aprender, representar, comunicar, interpretar y nombrar el mundo” (SEP, 2022a, p.147).

Fuente: elaboración propia. Fragmentos de audio recuperados del archivo F2_S1 y F2_S2.

Al escuchar a las docentes identifiqué que respondieron con más seguridad a cómo se aprende el lenguaje oral y el escrito que a cómo sucede con el lenguaje artístico. Sobre el lenguaje oral mencionaron que es por medio del “sonido y lo que se escucha” y existe una “repetición”. El lenguaje escrito lo argumentan a partir de ideas propias de su profesión: “enseñanza formativa”, “serie de pasos”, “escritura primitiva”, “asociación sonido-trazo”, “conciencia de asociación”, “representación” y “escritura convencional”. Del lenguaje artístico retomo tres expresiones: “no nos han enseñado”, “salen de nuestras emociones” y “es algo nato”.

La afirmación *es algo nato* implícitamente manifiesta que no todo el estudiantado tiene la capacidad o habilidad para realizar alguna actividad artística porque no nacieron con ella, lo que construye una barrera entre la educación artística y el sujeto. Al considerar que las artes *salen de nuestras emociones* no se imposibilita a los estudiantes para vincularse con las artes (creador o espectador); sin embargo, las emociones no son el único estímulo para crear o apreciar. Finalmente, la frase “no nos han enseñado” me lleva a preguntarme ¿cómo se integran las artes en la formación profesional de las docentes?, y ¿qué elementos teóricos o prácticos requieren las docentes para poder integrar los lenguajes artísticos a su práctica?

En la entrevista de inicio le pregunté a las docentes por su formación profesional y por su acercamiento con las artes. La primera docente externó que tenía 36 años de servicio profesional, fue la última generación que al concluir la secundaria ingresó a la Normal básica, posteriormente cursó la licenciatura en Educación básica en la Universidad Pedagógica Nacional, laboraba doble turno y pensaba jubilarse en octubre del 2023. Respecto a las artes, la maestra realizaba actividades corporales dentro de sus posibilidades (salud), cursó el taller Desarrollo de la

Inteligencia a través del Arte (DIA) como parte del programa Carrera Magisterial²³, y en la escuela Normal de Maestros le enseñaron algunas cosas de danza (para los festivales), teatro (obras de teatro), música y artes plásticas (manualidades).

La segunda maestra tenía 7 años como docente frente a grupo en escuela regular y 25 años de trabajo en educación especial (trabaja doble turno), es egresada de la licenciatura en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y respecto a la educación artística no había tomado algún curso o taller.

Es decir, el perfil educativo de las docentes es diferente y su formación en torno a la enseñanza de las artes en primaria también. Por tal motivo decidí que las actividades que compartiría en las fases 2 y 4 debían considerar que era un primer acercamiento para ellas. Identificar algunos elementos básicos que han considerado en otros acompañamientos en la Leart, lo que dicen los planes y programas de estudio de la SEP, y la propuesta de trabajo dentro del seminario, me dieron un panorama general de cómo podría caminar mi acompañamiento en artes. Al querer diseñar secuencias didácticas interdisciplinarias tuve que elegir nociones con las cuales me sentía segura para trabajar y, en algunos casos, tuve que indagar más porque no tenía suficiente claridad sobre cómo relacionarlas.

Mis referentes para integrar las artes con un enfoque interdisciplinario fueron las experiencias vividas (Van Manen, 2003) en el Seminario Especializado I. De la mimesis a la abstracción, en la maestría. La idea *concepto viajero* (Bal, 2009) comenzó a tener sentido al

²³ Era un programa de la Secretaría de Educación Pública que estuvo vigente en México de 1992 a 2015, buscaba “mejorar las condiciones de vida de los maestros y [...] transformar los sistemas escolares hacia mejores resultados educativos” (SEP, 2003, p. 10). Los trabajadores de la SEP podían ascender de puesto si concursaban, pero requerían cubrir un perfil, para ello se impartieron cursos de actualización docente y superación profesional para que los docentes cubrieran puntos para su promoción.

identificar que, en algunas sesiones del seminario, el trabajo docente se conectaba por un concepto que se nombra en ambas disciplinas; un ejemplo es la noción de *forma*.

En las artes visuales el punto, la línea y el plano son los elementos que permiten construir formas o figuras bidimensionales o tridimensionales y las podemos identificar en cualquier objeto o en el cuerpo. Arnheim (2008) menciona que la *forma material* está delimitada por los bordes de un papel o los lados que marca una superficie (horizontal o vertical). Por otra parte, la *forma perceptual* la construye el espectador al relacionar el objeto con el espacio, la iluminación y la posición que toma para observar la forma.

La noción de *forma* en danza se aprecia a través del diseño espacial y el diseño corporal. En el primero se reconocen los atributos y dimensiones del espacio (Humphrey, 1965), se pueden trazar líneas o figuras geométricas si es la intención en la coreografía, pueden o no existir desplazamientos en el espacio, todo está relacionado con el mensaje a compartir a través de la danza. Por otra parte, para Blom y Tarin (1996) el diseño se puede concebir como una captura de la forma, “puede ser estático, como en una pose o un grupo escénico; o una posición peligrosamente situada en el límite de llegada o de partida” (p. 60). El movimiento que realiza un cuerpo humano tiene un punto de inicio y de llegada, al unir los puntos se traza la trayectoria por la que se conduce el movimiento, sin embargo, el ojo humano aprecia formas corporales en los puntos de origen o llegada de cada movimiento. Para percibir la forma del cuerpo, o las formas que traza el cuerpo en el espacio, intervienen factores como los planos corporales, las direcciones, los niveles y si existe o no desplazamiento.

En las artes visuales se producen formas de manera intencionada, mientras que en la danza impera el movimiento y como resultado se producen formas corporales. En ambos casos las formas percibidas por el espectador tienen sentido a partir de relacionarlas con su realidad y

experiencias previas. Cada lenguaje artístico tiene sus propios códigos y elementos a considerar para crear e interpretar.

Al comenzar a diseñar las secuencias didácticas con un enfoque interdisciplinario comencé a preguntarme ¿se puede hacer interdisciplina si se tiene “dominio” en una disciplina artística y aproximaciones en las otras?, ¿se puede hacer interdisciplina individualmente o se requiere del otro para lograrlo? Estas preguntas surgieron al elaborar las secuencias didácticas para la fase 2 y las responderé en las conclusiones.

Secuencias didácticas interdisciplinarias para el acompañamiento en artes

La categoría *práctica de enseñanza interdisciplinaria* me permitió vislumbrar lo complejo que es el acompañamiento porque no sólo se trata del actuar de las docentes frente a grupo y de mi hacer durante la intervención, sino de cómo ese proceder se plasma en las secuencias didácticas y cómo las llevamos a cabo. La subcategoría *secuencias didácticas interdisciplinarias* apoya la reflexión de la práctica docente al considerar que existe una toma de decisiones con una intencionalidad particular al integrar ciertos saberes sobre otros y la forma como se transmiten.

Al diseñar una secuencia didáctica la docente considera: qué va a trabajar (tema, problema social/escolar o interés grupal), para qué lo va a trabajar (finalidad), cómo lo va a lograr (estrategias o actividades a realizar), a quién va dirigida (población), qué recursos necesita (materiales de trabajo) y dónde se va a realizar (lugar-espacio). Para entender las decisiones asumidas por los docentes Aiello (2005) considera que se “juega en tres campos: el de la escucha (lo que el docente dice), el de la mirada (lo que el docente hace) y el de la lectura (análisis de las planificaciones de clase, de las producciones de los alumnos, etc.)” (p. 331). Estos tres campos me permiten reconocer que el análisis del material empírico puede tener diferentes niveles de interpretación. Durante el acompañamiento en artes está presente un discurso —lo que se dice—

que puede coincidir o no con lo que se hace y, finalmente, a través de las secuencias didácticas se puede identificar un enfoque de trabajo por parte del docente.

Acompañante y secuencias didácticas

Inicio con la reflexión de la relación entre la acompañante y las secuencias didácticas porque fue quien las diseñó y, retomando a Aiello (2005), quiero hacer una lectura de la propuesta de trabajo. Las sesiones de modelado estuvieron conformadas por cuatro clases de 50 minutos, se realizaron de manera independiente, de las 15:00 a 15:50 horas trabajé con el grupo de 3°B y de 16:30 a 17:20 horas con el grupo de 3°A.

El tiempo fue un factor fundamental en las sesiones de intervención. Al contar con 50 minutos y tener una estructura de inicio-desarrollo-cierre (Díaz-Barriga, 2013), lo primero que hice fue considerar la distribución horaria. En la fase de modelado las actividades de apertura tuvieron un rango de duración de 15 a 20 minutos, las actividades de desarrollo de 20 a 30 minutos y las actividades de cierre de 5 a 15 minutos. El horario destinado a cada momento de la clase se relacionó con aquello que prioricé en la sesión —y sobre lo que profundizo más adelante.

Un segundo factor que guio la construcción de las secuencias didácticas fue aclarar qué iba a realizar y la propuesta de trabajo que intenté integrar fue la de la Leart a partir de la pregunta para construir secuencias didácticas interdisciplinarias. En la Leart han apostado por la *pregunta orientadora* que permite a los docentes “englobar las preocupaciones de exploración [...]; [y] destaca cómo, cuando esto ocurrirá” (Ferreiro, 2016, p. 76). En la pregunta se articulan “los contenidos (qué), el modo en que éstos se entrelazaban (cómo) y el destino de la indagación (para qué)” (pp. 74-75). Conocer esta propuesta me invitó a tener otros supuestos y soltar la idea de que sólo se puede elaborar una secuencia didáctica a partir del objetivo.

Un tercer factor que terminó de caracterizar las secuencias didácticas para la intervención fue la redacción. En este sentido, al presentarle la primera propuesta de secuencia didáctica a la Dra. Alejandra Ferreiro, me indicó que pensara en las docentes, en que ellas pudieran seguir e imaginar las actividades. A continuación comparto una tabla con un fragmento de la primera secuencia didáctica que elaboré, y los ajustes realizados, para clarificar este punto.

Tabla 10. *¿Para quién es la secuencia didáctica?*

Secuencia didáctica previa a la asesoría	Secuencia didáctica después de la asesoría																
<p>INICIO (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida y presentación grupal a partir de un ejercicio que integre el movimiento, el sonido y la voz. En la presentación se menciona el nombre y qué me gusta, la respuesta se acompaña con un movimiento o sonido. • Lluvia de ideas ¿qué pienso cuando escucho la palabra artes? La pregunta se realiza para conocer con qué asocian los estudiantes la noción “artes”. • Recorrido por el museo. El salón de clase se transforma en un museo y a partir de la idea “realizar un recorrido” se comienza a propiciar el movimiento corporal. 	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todo el grupo en un círculo, se toma de las manos, realizan dos inhalaciones y dos exhalaciones. Se da la bienvenida a la primera sesión y se realiza el ejercicio de presentación. Cada participante menciona su nombre, qué le gusta hacer y acompaña su presentación con movimiento corporal y sonido. La docente inicia la dinámica para ejemplificarla (10 minutos): 																
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="760 1108 964 1161">VOZ</th> <th data-bbox="964 1108 1159 1161">MOVIMIENTO</th> <th data-bbox="1159 1108 1357 1161">SONIDO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="760 1161 964 1224">Me llamo</td> <td data-bbox="964 1161 1159 1224"></td> <td data-bbox="1159 1161 1357 1224">Aplauso</td> </tr> <tr> <td data-bbox="760 1224 964 1499">Guadalupe</td> <td data-bbox="964 1224 1159 1499">Los brazos hacen movimientos ascendentes en serpenteo (trazando líneas curvas hacia arriba).</td> <td data-bbox="1159 1224 1357 1499"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="760 1499 964 1619">y me gustan</td> <td data-bbox="964 1499 1159 1619">Manos a la altura del corazón.</td> <td data-bbox="1159 1499 1357 1619">Se realizan dos palmadas en el pecho.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="760 1619 964 1858">los gatos</td> <td data-bbox="964 1619 1159 1858">Con la mano derecha se realiza un movimiento en la mejilla, mostrando los bigotes de un</td> <td data-bbox="1159 1619 1357 1858"></td> </tr> </tbody> </table>	VOZ	MOVIMIENTO	SONIDO	Me llamo		Aplauso	Guadalupe	Los brazos hacen movimientos ascendentes en serpenteo (trazando líneas curvas hacia arriba).		y me gustan	Manos a la altura del corazón.	Se realizan dos palmadas en el pecho.	los gatos	Con la mano derecha se realiza un movimiento en la mejilla, mostrando los bigotes de un		
VOZ	MOVIMIENTO	SONIDO															
Me llamo		Aplauso															
Guadalupe	Los brazos hacen movimientos ascendentes en serpenteo (trazando líneas curvas hacia arriba).																
y me gustan	Manos a la altura del corazón.	Se realizan dos palmadas en el pecho.															
los gatos	Con la mano derecha se realiza un movimiento en la mejilla, mostrando los bigotes de un																

	gato.	
--	-------	--

- Al finalizar la presentación de todos los participantes se hace la pregunta *qué pienso cuando escucho la palabra “artes”*. Mediante lluvia de ideas (a través de la palabra) se motiva a compartir sus respuestas (5 minutos).
- Se da la indicación de romper el círculo y caminar por el espacio. Observen qué hay a su alrededor; a través de la imaginación el salón de clase se va a convertir en un museo: las bancas, las sillas, las mochilas, el pizarrón, son obras artísticas. ¿Cómo quiero recorrer el museo? Rápido, lento, realizo una pausa y me detengo a observar alguna obra en particular. Se dan unos minutos para que realicen la exploración. La actividad continúa con la indicación: se escucha el altavoz del museo y mencionan que está próximo a cerrar sus puertas, me faltan salas por visitar, tengo que darme prisa (aumenta la velocidad), poco a poco va disminuyendo la velocidad, hasta quedar en quietud. (5 minutos).

Fuente: elaboración propia. Información retomada de Secuencia didáctica 1, p. 1.

La secuencia didáctica que presenté a mi asesora de tesis era un punteo general que normalmente usaba para mi proceder en espacios no formales; es decir, al escribir por primera vez para el acompañamiento, lo hice desde esa experiencia previa. En la asesoría, la Dra. Ferreiro me comentó que en la Leart tienen una perspectiva alfabetizadora de las artes y con ella buscan que el docente adquiera elementos mínimos de las artes que le permitan “interpretar de modo pertinente las propuestas curriculares relativas al arte [en educación básica], [...] [y] es necesario partir de los fundamentos de la disciplina para moverse hacia lo interdisciplinario” (Michel et. al, 2016, p. 31). La sugerencia que me hizo la Dra. Ferreiro apuntó a detallar más las propuestas de las secuencias didácticas, explicitar los elementos de las artes que integraba, cómo los articulaba y describir las actividades.

A través de las secuencias didácticas compartí una propuesta de trabajo a las docentes y, en cuestión administrativa, respaldaron mi práctica de enseñanza dentro de la escuela. En la práctica fueron un referente para el proceder de la docente acompañante y de las docentes generalista. Diseñé las secuencias didácticas semanalmente y en cada sesión consideré dos disciplinas artísticas. En las cuatro sesiones de modelado estuvo presente la “danza” y las otras disciplinas se alternaron.

Al diseñar las secuencias didácticas para la fase de modelado me centré en explicitar, para las docentes, los elementos básicos de las artes y cómo podrían articularse en una actividad. Consideré que las actividades fueran exploratorias para que el estudiantado se familiarizara con la propuesta de trabajo. A continuación comparto un cuadro donde expongo las disciplinas artísticas que consideré en cada sesión de modelado, los elementos a explorar, la pregunta de indagación y el espacio donde se realizaría la actividad.

Tabla 11. *Punto de partida para elaborar las secuencias didácticas de la fase 2 (modelado)*

Sesión	Disciplinas artísticas	Pregunta de indagación	Elementos artísticos a explorar	Espacio escolar
1	Danza y música	¿Cómo relaciono el sonido con el movimiento?	Pulso, ritmo y movimiento corporal	Salón de clase
2	Danza y artes visuales	¿Cómo plantear un primer acercamiento entre la palabra y el movimiento corporal?	Cualidades de movimiento, espacio (direcciones y niveles), línea (desplazamiento), voz-movimiento (a partir del cuento).	Patio escolar
3	Danza y teatro	¿Cómo afianzar el vínculo entre lo que representa la palabra a través del cuento y lo que interpretan con el movimiento los participantes?	Cualidades de movimiento, espacio, desplazamiento, voz-movimiento (a partir del cuento) y representación [personaje].	Patio escolar

4	Danza y música	¿Cómo construir una historia con movimiento corporal a partir de imágenes y música?	Movimiento corporal, imagen (interpretación) y música (ritmo, melodía), emociones.	Patio escolar
---	----------------	---	--	---------------

Fuente: Elaboración propia. Información retomada de Secuencia didáctica 1, 2, 3 y 4.

La pregunta como propuesta pedagógica para crear una secuencia didáctica tiene relevancia en el acompañamiento porque no parte de un objetivo, sino de inquietudes del docente a las cuales se quiere dar respuesta. Por otra parte, una variación que realicé en la cuarta fase, con el uso de la pregunta, fue integrar un espacio que decía “Pregunta qué surge a partir de la intervención (docentes)”; la intención era que las maestras reflexionaran por medio de la pregunta, las dudas o inquietudes que surgieran después de aplicar una secuencia didáctica que les entregué. Puesto que las sesiones de modelado y aplicación terminaban rápidamente, no abordé la idea de la pregunta para crear secuencias didácticas o la pregunta después de una aplicación para ampliar la percepción en nuestra práctica docente.

Como mencioné en párrafos anteriores, con la pregunta orientadora se atiende el qué, cómo y para qué de la actividad; las preguntas que hice para las sesiones de modelado y aplicación no consideraron todos los componentes de la pregunta orientadora, sin embargo, fue un primer paso para apostar por otra forma de organizar una clase.

Aplicación de secuencias didácticas.

Las secuencias didácticas en los espacios formativos nos permiten estructurar los contenidos de una clase, son un referente para nuestro actuar más que una guía inamovible. ¿Por qué reflexionar sobre la aplicación de las secuencias didácticas en el acompañamiento en artes?, como mencioné en párrafos anteriores, la secuencia didáctica fue el medio por el cual compartí una iniciativa de trabajo, el actor que la recibió construyó una interpretación, la aplicó y, a la par, actuó ante situaciones imprevistas dentro del aula.

Voy a iniciar con la reflexión de las cuatro secuencias didácticas de la segunda fase del acompañamiento y me centro en mi práctica de enseñanza por tratarse de las sesiones de modelado. Para este análisis me focalicé en dos constantes que identifiqué en mi práctica: 1) el uso del círculo grupal antes o después de una actividad y 2) el uso de la pregunta antes, durante o después de la actividad.

Reflexiones sobre mi práctica de enseñanza.

Para Abad (2011) el círculo es una forma dotada de sentido y simbolismo cultural al referir “la pertenencia, reconocimiento y adhesión a un determinado grupo humano, pues se utiliza frecuentemente en juegos colectivos, danzas, celebraciones y rituales” (p. 163), de modo que el uso y sentido asignado al círculo depende del contexto donde sea implementado. En los espacios educativos la forma circular representa al colectivo en las asambleas y en los juegos. En el aula “[...] la construcción del círculo [...] «encierra» todo el círculo: forma, ritmo, alternancia, unidad, pluralidad, pensamiento matemático y estético, lógica, unidad de medida y peso, etc.” (p. 163). Es decir, la forma circular está presente en nuestra vida social y escolar.

El círculo comenzó a formar parte de mi práctica de enseñanza al realizarlo con frecuencia en las clases de danza bajo el enfoque somático. Lo empleaba al inicio de una clase para tener visibilidad de todos los participantes, hacer contacto visual, integrar al grupo, reconocer el espacio de trabajo y tener conciencia corporal individual y colectiva. Durante el desarrollo de las clases se mantenía la figura y se rompía al existir exploraciones corporales. En los cierres se formaba el círculo para reflexionar qué había sucedido en la clase.

Uso el círculo con los estudiantes de nivel básico para tener mayor visibilidad y escucha de los otros, tener referentes de movimiento, dar indicaciones y marcar el inicio de otra actividad; también lo he aplicado para crear orden en caso de que perciba que los estudiantes no

realizan las exploraciones sugeridas o se han ido a trabajar a lugares no acordados. El círculo, como esa forma dotada de sentido (Abad, 2011), se construye en el aula a partir de mi práctica docente, la transmito al estudiantado por medio del uso constante en momentos particulares de la clase, como al inicio y para dar indicaciones.

En las secuencias didácticas de las primeras dos sesiones escribí: “Todo el grupo en un círculo, se toma de las manos, realiza dos inhalaciones y dos exhalaciones” (Secuencia didáctica 1, p. 1); en la sesión 2 “El grupo en un círculo. Se indica a los participantes que se imaginen que el cuerpo es un globo, se infla cuando inhalamos [...] y se desinfla cuando exhalamos” (Secuencia didáctica 2, p. 1). Al inicio de las sesiones 3 y 4 se formó el círculo y le indiqué al estudiantado que nos desplazaríamos por el patio, debían estar atentos a las indicaciones y se delimitó el lugar de trabajo con los árboles. Al abrir las cuatro sesiones de modelado me serví del círculo grupal en dos sentidos, el primero como integración y el segundo para dar indicaciones.

Bohm (2004) menciona que “Es fundamental que, para dialogar, la gente se siente en círculo, una disposición geométrica que, sin favorecer a nadie, permite, sin embargo, la comunicación directa entre todos los participantes” (p. 41). Considero que la forma circular me posibilita entablar un diálogo con el grupo y guiar o exponer lo que vamos a hacer en común; formar círculos es un recurso pedagógico que me favorece para conocer al grupo y brindar un mejor acompañamiento al tener visibilidad de todos los participantes, es un elemento que me pone en horizontalidad con el grupo al no tener asignado un lugar exclusivo para la docente (como ocurre en el aula) o para ellos (banca).

En las actividades de desarrollo y de cierre no indiqué formar un círculo en las secuencias didácticas; sin embargo, al escuchar los audios me percaté que en diferentes momentos pedí formar un círculo. Por ejemplo, en la segunda sesión de modelado, una actividad era realizar la

lectura en voz alta del cuento *Los zapatos desobedientes* (Landalf, 1996) y los estudiantes a la par iban a representar con movimientos lo que escucharan. Con el grupo de 3ºB comencé la lectura en voz alta y los estudiantes no respondieron, se quedaron de pie y sólo me escucharon; al preguntar quién quería leer en voz alta, un estudiante fue voluntario y yo me integré al movimiento corporal para guiar al resto del grupo, sin embargo, el volumen de la voz del estudiante era bajo y no se entendía la historia. El ajuste que realicé fue llamar a todo el grupo, nos sentamos alrededor de quien leía y sólo con las manos realizamos movimientos a partir del texto.

Con el grupo de 3ºA modifiqué la dinámica por la experiencia previa con el grupo 3ºB. Le indiqué al estudiantado sentarse en el piso o permanecer de pie, formar un círculo, cerrar los ojos e imaginar la historia que escucharían; algunos lo hicieron y otros entreabrieron los ojos. Posteriormente todos nos pusimos de pie para realizar las exploraciones corporales, les mencioné que se imaginaran que son el gato de la historia y algunos maullaron. El grupo comenzó a desplazarse, algunos estudiantes chocaban de manera intencional con otros compañeros y, al percibir que dos de ellos incrementaron la fuerza del empuje, de inmediato detuve el movimiento al gritar “los zapatos de detienen” —no viene en la historia, pero lo mencioné para que no continuaran empujándose los dos estudiantes en cuestión—; así se formó de nuevo un círculo.

Hacer un círculo da la libertad a los estudiantes de posicionarse en el lugar que quieran, y ello explica que hubo estudiantes que corrieron hacia donde me encontraba y me dieron la mano para formar el círculo; no obstante, cuando veía que algún estudiante estaba inquieto o estaba molestando a otro compañero, le llamaba para que se colocara a mi lado. La forma como se usa el círculo depende del sentido que le otorga el o la docente y hay una fina línea entre el círculo para integrar y el círculo para controlar.

La segunda constante en mi práctica fue *hacer preguntas* antes, durante o después de una actividad. Antes de comenzar indagaba para saber algo que desconocía; por ejemplo, al iniciar la intervención le pregunté al grupo “¿qué piensas cuando escuchas la palabra artes?”, y a las docentes “¿cómo aprendemos los lenguajes artísticos?”. Las respuestas me permitieron reconocer algunas ideas y, en el caso del estudiantado, comparar sus respuestas de inicio con las del cierre al acompañamiento. También realicé preguntas durante la actividad para motivar el movimiento y en el cierre para conocer cómo se había sentido el grupo y qué había apreciado de la sesión.

En la primera sesión de modelado una actividad fue crear una historia y el referente fue el cuento. Se dio el siguiente diálogo:

Acompañante. —¿Qué son los cuentos?

Estudiante 1. —Cuentan historias de hace mucho tiempo.

Estudiante 2. —Tienen dibujos, a veces en blanco y gris o a color.

Acompañante. —¿Cómo empiezan los cuentos?

Estudiante 3. —Había una vez.

Dos voces se empalman. —Era una vez, —hace mucho tiempo.

Estudiante 4. —Un día.

Estudiante 5. —Hace miles de años. (Diario de campo, Sesión 6, p. 76)

La pregunta para tener presentes los referentes de los estudiantes es importante para mí porque sé de dónde puedo partir para guiar la actividad. Durante las respuestas trato de no interrumpir a los participantes o decir aprobar o desaprobar sus comentarios, paso la voz a los estudiantes que quieren participar o trato de concentrarme cuando varios hablan al mismo tiempo. Más que esperar respuestas correctas o incorrectas quiero escucharles.

Las preguntas para propiciar el movimiento surgen durante la actividad; por ejemplo, del cuento “Los zapatos desobedientes” retomé la idea “me probé los zapatos” y los estudiantes simulaban ponerse unos zapatos, algunos se agacharon más que otros; agregué “¡los zapatos no les obedecen!”, “¡sus zapatos no les hacen caso!, ¿qué sucede?, ¿tú quieres ir a un lado y tus zapatos te llevan al otro?” y algunos respondieron de manera verbal mientras otros con movimiento corporal.

En el apartado de cierre las preguntas que escribí en las secuencias didácticas tenían la finalidad de reflexionar junto con los estudiantes qué habíamos realizado en la clase y saber con qué se quedaban. Algunas preguntas fueron: ¿qué consideran que hicimos el día de hoy?, ¿qué descubrieron?, ¿cómo se sintieron al moverse a partir de un cuento?, ¿cómo se sintieron al imaginarse que su cuerpo tenía otra cualidad: pesado, ligero o se desplazaban: directo, lento o rápido?, ¿qué observaron en el trabajo de sus compañeros?, ¿cómo se sintieron en las cuatro sesiones?, ¿qué consideran que hicimos en las cuatro sesiones?

Si la pregunta surge ante la curiosidad o la duda, entonces qué significa preguntar. Paulo Freire (2013) consideró que preguntar es “vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes” (p. 72). El docente que pregunta enseña a preguntar a los estudiantes porque abre el canal del asombro y la curiosidad, “aun cuando pueda parecer ingenua o mal formulada [la pregunta], no siempre lo es para quien la formula” (p. 72), y es el docente quien acompaña una reformulación de la pregunta, más que anularla.

La pregunta ha formado parte de mi proceso formativo tanto en Sociología de la Educación como en Danza, cada una tiene una intención en su aplicación y me brindan diversas posibilidades de reflexión y de acción ante mi realidad. “Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-

reflexión” (Freire, 2013, p. 73). La pedagogía de la pregunta, más que certeza, es un camino de posibilidades, no es sólo el acto de preguntar, sino de preguntar en relación con el contexto que se vive.

Al terminar una sesión con frecuencia hago preguntas como ¿cómo se sintieron durante la clase?, ¿qué consideran que hicimos el día de hoy?, ¿cómo se sintieron al moverse a partir de un cuento? Es importante para mí porque se trata de un tiempo para escuchar el sentir de los estudiantes y lo que percibieron de la sesión. A partir de reflexionar lo vivido se pueden ir construyendo sentidos alrededor de los lenguajes artísticos y la práctica.

Como sostiene Freire (2013), la pregunta se vive, surge de la curiosidad y el docente es quien acompaña y abre los canales del asombro. Durante la intervención las preguntas que hicieron los estudiantes estuvieron orientadas a poder actuar o a solicitar apoyo; por ejemplo, me preguntaron si podían elegir con quién trabajar en la clase, si podían irse a equis espacio a trabajar, si saldríamos al patio, si les ayudaba a escribir una palabra, qué podían hacer si al estar en pareja uno de ellos “no sabía escribir” o, si era una actividad individual, qué hacían si no “escribían bien”. Lo cierto es que la integración de la pregunta en la práctica y que los estudiantes se apropien de ella es un camino que requiere tiempo.

En la fase de modelado las docentes observaron la clase, pero no manifestaron dudas o inquietudes frente a la propuesta de trabajo escrita o práctica. Si bien en las conclusiones hablaré de qué no sucedió, puedo adelantar que me faltó llevar a la reflexión el uso de la pregunta durante nuestra práctica docente.

La intención del acompañamiento era indagar sobre cómo a través de las artes las docentes podrían motivar a los estudiantes a escribir y leer. El proceso²⁴ de lecto-escritura no fue el objetivo de la intervención, sin embargo, al existir algunos estudiantes en diferentes fases de lecto-escritura,²⁵ las actividades que requerían escribir tuvieron ajustes para cada uno de los casos que aparecieron. En la entrevista de inicio las docentes mencionaron algunos casos de estudiantes con quienes trabajaban el proceso de lecto-escritura y enunciaron que lo considerara porque tal vez no iban a escribir como esperaba (escritura convencional). Lo cierto es que, en las sesiones donde hubo escritura, lo significativo no era la culminación de la producción escrita, sino que la acción a realizar y compartir tuviera un sentido para el estudiantado.

Aprender a escribir y leer es un proceso que varía entre cada persona. A partir de Montealegre *et al.* (2006) se reconoce que la adquisición del lenguaje escrito es una apropiación de un sistema de símbolos y signos dentro de una cultura. Los estudiantes de tercer grado tenían una “conciencia alfabética, conciencia fonológica (diferencias fonéticas entre las palabras), conciencia silábica (relación sílabas-grafías), conciencia semántica (diferencias entre significados) y conciencia sintáctica (ordenamiento en el discurso oral)” (p. 26) en su mayoría ya construían oraciones largas con un significado. Otros estaban en la fase de consolidar la relación sonido-grafía y la construcción de sílabas y frases cortas.

Las actividades que incluyeron la escritura se llevaron a cabo de manera individual y en parejas. Si el estudiante manifestaba que “no escribía bien” o “no sabía escribir”, en el trabajo

²⁴ Para Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2005) el proceso de aprender a leer y escribir lo entienden como “el camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención (y por lo tanto de su conocimiento)” (p. 13).

²⁵ Montealegre *et al.* (2006) identifican diferentes pasos para el proceso de la *adquisición de la lecto-escritura* (prehistoria del lenguaje escrito, utilización de signos auxiliares en la asimilación del lenguaje escrito, conceptualización o niveles de conciencia de la lectoescritura, desarrollo del lenguaje oral y pronunciación, el aprendizaje de la lecto-escritura en contextos naturales y sociales, y la enseñanza de la lectoescritura de manera funcional); y para *dominar la lectoescritura* (nivel de dominio del lenguaje escrito, procesamiento de información en la lectura, automatización de la lectura y la comprensión del texto).

individual apeló a la imagen (dibujo) para referenciar su historia y así compartirla oralmente. La propuesta de trabajo en duplas implicó que ambos participantes construyen la historia a partir del diálogo, uno escribe y otro, a través de un dibujo, representa la historia.

Un ejemplo de trabajo colectivo es el siguiente: en el grupo de 3ºB una pareja me llamó y en voz baja un integrante del equipo expresó “no sé escribir”, su compañera me miró y afirmó con la cabeza. La propuesta que les hice fue la ya mencionada, juntos construyen la historia, ella la escribe y él la ilustra. Ambos aceptaron y, antes de ir con otra pareja, el estudiante me miró y afirmó “sí sé dibujar”. El grupo presentó su trabajo y al finalizar la clase el estudiante se acercó a mí y me dijo “¡ya ves cómo sí sé dibujar!”, a lo que respondí “está genial tu dibujo y su historia, aunque muriera el personaje (hice un puchero)”. El estudiante sonrió y se fue a su salón. Este momento me hizo pensar en qué sucede para que un estudiante asuma que sabe, o no sabe algo, y cómo los contextos escolar, familiar y social pueden contribuir a reforzar, o no, a esa idea. A continuación comparto el trabajo realizado por el equipo ejemplificado.

Figura 8. *Historia de estudiantes a partir del cuento Los zapatos desobedientes*



Fuente: fotografías propias. Trabajo elaborado por estudiantes de 3ºB.

No voy a analizar si la estudiante que escribió tiene un dominio convencional de la escritura, como se espera en tercer grado de primaria, voy a destacar dos cosas que llamaron mi atención respecto a la imagen. La primera es que aprecio una proporción en la forma dibujada de

un gato, existe una relación cuerpo, cabeza y extremidades, se percibe una gestualidad en el rostro, y el detalle al estar en la vertical por ser un gato que usa botas. Lo segundo que llamó mi atención fue la tumba del gato, donde se aprecia la inscripción “RiP”; por la forma de la letra intuyo que lo escribió el estudiante que dibujó y no puedo evitar preguntarme ¿cómo sabe de esa inscripción que viene del latín?, ¿cómo construyó el sentido de esas letras con una tumba?, ¿qué referentes ha tenido? Por el diseño de la tumba, además, considero que los dibujos animados pueden tener influencia en él.

Las secuencias didácticas son un referente para el trabajo en el aula, no obstante, en la realidad, ocurren situaciones que no se prevén y el docente tiene que resolverlas. Un ejemplo fue lo ocurrido en la primera sesión de modelado. Al diseñar la secuencia didáctica pensé en las disciplinas música y danza, los elementos pulso, ritmo y movimiento corporal, y consideré el tema “diversidad” de la asignatura "La entidad donde vivo" —y elegí los estados de Tabasco, Sonora y Morelos. La propuesta consistía en escuchar música representativa de cada Estado: “Pájaro campana” de Tabasco, un canto seri de Sonora y, para Morelos, una música que se toca cuando los chinelos bailan. Posteriormente, a partir del ritmo y el pulso de la música seleccionada, se abriría la exploración corporal. Consideré el uso de imágenes para llevar a la reflexión visual de los lugares y de la vestimenta de las personas por entidad.

El inconveniente que sucedió al trabajar con el primer grupo fue que la bocina leyó música que creí haber eliminado de mi memoria USB. No tenía tres piezas musicales, tenía aproximadamente 15 y no sabía qué número ocupaba la música que requería. Al identificar una de ellas decidí trabajar solamente con esa pieza musical la exploración corporal, eliminé la comparación entre la música de las tres entidades y la reflexión sobre qué movimiento motivaba cada pieza. La sesión se centró en trabajar con las imágenes y a partir de ellas crear una historia.

La pieza musical que escuchamos y exploramos fue “Pájaro campaña” y les pregunté a qué estado e imágenes se podría asociar, y por qué.

La escritura no estaba considerada en la clase, sin embargo, al tener inconvenientes con el audio me apoyé en las imágenes y la narrativa.

Figura 9. *Imágenes proporcionadas para la actividad “Diversidad”*

1. Tabasco



2. Selva



3. Sonora



4. Costa desértica



5. Chinelos



6. Calle



Fuente: Las imágenes las consideré para la propuesta de la secuencia didáctica. Imágenes tomadas de la web: 1. <https://detabascosoy.com/musica-autoctona/>, 2. Pinterest, 3. <https://pronatura-noroeste.org>, 4. Google imágenes, 5. Google imágenes, y 6. <https://centrourbano.com>.

La actividad de crear una historia a partir de las imágenes proporcionadas fue un ajuste que hice a la sesión al tener problemas con el audio y no poder desarrollar las propuestas de trabajo originales. Las historias elaboradas por los grupos 1 y 2 muestran diferencias que asocio a cómo guie la actividad. Con el primer grupo resolví durante la clase; por el contrario, con el segundo grupo, tuve oportunidad de reflexionar lo sucedido en el receso, corregir los problemas de la música e integrar la escritura de la historia.

Los estímulos que proponemos pueden o no tener el efecto esperado. Después de dar tiempo para la escritura de la historia a partir de la música y las imágenes elegidas por los estudiantes, para concluir la actividad les indiqué formar un círculo y les pregunté ¿cómo les había ido con la actividad de crear la historia? Dijeron:

Respuestas al unísono. —Mal, —bien.

Acompañante. —A ver. ¿Por qué mal?

Estudiante 1. —Porque no terminé.

Estudiante 2. —Yo no sabía qué hacer. [A la par otra estudiante. —Yo sí pude terminar]

Acompañante. —¿No sabías qué hacer? ¿Qué fue lo que se te complicó más? ¿Cómo iniciar la historia?

Estudiante 2. —Mmm, los personajes.

Acompañante. —Aunque viste las fotos con personas y paisajes ¿no te inspiró ninguno?

Estudiante 2. —¡No! [mueve la cabeza]

Acompañante. —¿Cómo se sintieron al tener poco tiempo para hacer su historia?

Estudiante 3. —Me pongo nerviosa.

Estudiante 4. —Yo no sé hacer nada.

Estudiante 5. —Desesperada porque me dejaron muy poquito tiempo. (Fragmento recuperado del archivo F2_M1_1)

Al realizar preguntas abiertas a un grupo estamos expuestos a diversas respuestas y quien pregunta decide en qué se centra. En este caso me enfoqué en los estudiantes que manifestaron que “les fue mal” porque para mí era un indicador de qué no posibilitó la ejecución de la actividad. El primer grupo (3ºB) estuvo integrado por 10 estudiantes, uno mencionó que las imágenes y la música no le permitieron crear su historia; en dos trabajos hicieron el dibujo y compartieron la historia de forma oral; en cuatro se apreció el dibujo y una frase escrita, y en tres trabajos imagen y texto con más de cuatro renglones.

El grupo de 3ºA estuvo conformado por 17 estudiantes, el inicio de la sesión llevó más tiempo (presentación) y no se compartieron las historias creadas. Al finalizar la clase le pedí a las y los estudiantes que me entregaran su trabajo y tres hicieron bolita su hoja. Al ver la acción les indiqué que me la entregaran y uno de ellos dijo “no, porque no hice nada”, exclamé “no importa” y estiré mi brazo derecho (dos de ellos me dieron la hoja).

En los trabajos percibí que en siete casos hicieron el dibujo y escribieron el nombre del estudiante; en seis se aprecia una palabra o idea relacionada con la imagen; un trabajo sólo tenía el nombre del estudiante; otro no entregó su hoja; uno tenía el dibujo sin nombre y, un estudiante más escribió en cuatro renglones una descripción de su personaje (chinelito).

A la actividad le destiné 15 minutos y al ver los trabajos de ambos grupos me percaté que predominó el dibujo, algunos alcanzaron a escribir y otros no. Una desventaja que concibo al

proponer la creación de historias es el tiempo destinado a las mismas. Sin embargo, veo en las sesiones una propuesta para que surjan motivos para querer escribir, enfrentarse a la hoja en blanco o comenzar a imaginar una posible historia a partir de una imagen o una pieza musical, son experiencias que posibilitan la construcción de sentido al acto de escribir.

En las primeras dos clases de modelado propuse la escritura de historias y compartirlas con el grupo a partir de la lectura en voz alta o narrar la historia imaginada en caso de no haberla escrito. Las siguientes dos sesiones consideraron la creación de historias y su expresión a través del movimiento corporal. La narración estuvo presente en la propuesta de trabajo porque “el que narra deja de ser un simple testigo y en cambio se transforma en protagonista del saber mismo, [...] entre aquel que presta su voz y aquellos que ofertan su oído, existen y emergen múltiples e infinitas posibilidades [de discursos]” (Agudelo, 2016, p. 10).

La finalidad de la intervención fue brindar a las docentes estrategias didácticas que les permitieran conocer otras formas de relacionar a su comunidad estudiantil —desde las artes— con la lectura y la escritura. Buscaba propiciar la escritura a partir de un motivo o una intención. Escribo porque tengo una historia en mente, tengo una historia en mente porque existen elementos que me motivan a imaginarla y, en caso de no idear una historia, a partir de la escucha del otro puedo conocer y tener referentes para crear una propia. En la entrevista de cierre una de las docentes externó lo siguiente respecto a la actividad de la cuarta sesión de modelado:

La actividad del cuento con tarjetas, por ejemplo, me parece muy buena [...] y no nada más es “escribe el cuento, te doy estos elementos”, [...] desde la organización que ellos tuvieron y luego la representación con movimientos. (Fragmento recuperado del archivo F5_EC_2)

El que la docente explicitara “no nada más es escribe el cuento” y que identificara que se pueden dar elementos visuales, corporales o auditivos para crear historias, fue una idea presente en el acompañamiento porque la considero importante para la creación de motivos ante el acto de escribir o leer.

Respuesta de los estudiantes a las actividades realizadas

La reflexión que voy a hacer en este subapartado parte de dos actividades realizadas durante la fase de modelado. La primera actividad es la dinámica del museo (sesión 1) y la segunda es la construcción de una historia a partir de tarjetas de animales (sesión 4). He elegido estas propuestas porque me permiten vislumbrar que una actividad puede tener diferentes respuestas a partir de las características del grupo, de las situaciones escolares y del tiempo escolar.

Secuencia didáctica:

...Se da la indicación de romper el círculo y caminar por el espacio. Observen qué hay a su alrededor; a través de la imaginación el salón de clase se va a convertir en un museo: las bancas, las sillas, las mochilas, el pizarrón, son obras artísticas. ¿Cómo quiero recorrer el museo? Rápido, lento, realizo una pausa y me detengo a observar alguna obra en particular... (Secuencia didáctica 1, p. 2).

En la primera sesión había considerado el aula como espacio de trabajo y por iniciativa de la docente de 3°B salimos al patio. En la actividad del museo la guía para observar cambió:

Acompañante. —Vamos a imaginar que el patio es un museo.

Estudiante 1. —¡Guau! (se ríe).

Acompañante. —Observen qué hay a su alrededor.

Estudiante 2. —Pero eso es un árbol.

Acompañante. —¿Y cuánto tiempo crees que tiene ese árbol?

Estudiante 2. —3 mil 700 años... [se ríen otros estudiantes]

Acompañante. —¿Qué de particular tiene este museo?

Estudiante 3. —¡Tienen ojos! [señala con su dedo un árbol]

Acompañante. —Es verdad, parece un búho. [Los demás estudiantes buscan el árbol y hay respuestas de sorpresa]. Recorran el museo e identifiquen las particularidades que tiene.

(Fragmento recuperado del archivo F2_M1_1)

Las artes trabajan con la percepción y el *acto de ver* (Arnheim, 2008), implican percibir las formas de manera activa. “Con un dedo invisible recorremos el espacio que nos rodea, salimos a los lugares distantes donde hay cosas, las tocamos, las atrapamos, recorremos sus superficies, vamos siguiendo sus límites, exploramos su textura” (p. 58). La expresión del estudiante —“¡Tienen ojos!”—, propició un cambio en la disposición de sus compañeros hacia la propuesta de trabajo. Al decir que veía unos ojos los otros comenzaron a verlos y su percepción se abrió a algo nuevo en ese espacio que transitan cotidianamente.

Después del recorrido algunas respuestas fueron: vi una boca, una “V”, un asiento viejo como si fuera un jarrón, una “X”, una rata, un árbol con tres ojos, leches (envases tirados en el jardín), esa cosa que parece un cabello, un monstruo y arañas. Arnheim (2008) menciona que “la visión trabaja sobre la materia bruta de la experiencia creando un esquema correspondiente de formas generales, que son aplicables no sólo al caso individual del momento, sino también a un número indeterminado de otros casos similares” (p. 61). Cada estudiante tiene experiencias diferentes, sin embargo, lo que compartieron puede ser apreciado por el otro al existir un referente común como, por ejemplo, el árbol que tiene ojos. ¿Por qué vimos los ojos después de que lo nombró el estudiante?, ¿por qué tiene ojos?, ¿cómo es un ojo?, o cómo dos estudiantes se

refirieron de forma diferente a un mismo objeto; para uno fue un “monstruo” y para otro “cosa con cabellos”. A continuación comparto la imagen de los objetos referidos.

Figura 10. *Imágenes reconocidas por estudiantes en la actividad “Recorrido del museo”*



Fuente: fotografías propias. La imagen de la izquierda es el árbol que señaló el estudiante al decir ¡Tienen ojos! y la imagen de la derecha fue referenciada por dos estudiantes, uno la nombró como “cosa con cabellos” y el otro como “monstruo”.

Para guiar la mirada del siguiente grupo (3ºA), les comenté que en el grupo anterior un compañero mencionó que veía unos ojos en un árbol, algunos estudiantes iniciaron la búsqueda; unos permanecieron en su lugar e hicieron un recorrido con la mirada y otros se desplazaron en el espacio. Un estudiante dijo, “¡Ahí!” y señaló el árbol. Se escucharon algunas expresiones como: “¡Ah, sí!”, “¡Ah!”, “¡Ala!”.

Al destinar más tiempo a la actividad de presentación, el recorrido con el grupo de 3ºA fue más rápido que con el grupo anterior. Algunas respuestas de lo percibido por los estudiantes fueron: corazones (señalaron las ventanas de un salón de clase), árboles, gente jugando fútbol, un

conejo, ojos en diferentes árboles y hojas con forma de mantarraya. Con ambos grupos delimité el espacio de trabajo en el patio, sin embargo, hubo estudiantes del 3ºA que se fueron a zonas alejadas del patio, lo que implicó que les estuviera llamando y, al no hacerme caso, la maestra del grupo intervino para que regresaran.

Esta actividad fue breve porque la finalidad era trabajar la atención a partir de observar el espacio de trabajo e imaginar qué puede transformarse, así como propiciar desplazamientos durante el recorrido —usando las velocidades y direcciones. A pesar de ser una misma actividad la respuesta de los grupos varió. Participaron 10 estudiantes del grupo de 3ºB y 17 de 3ºA. En el primer grupo el estudiante que nombró “ojos” abrió un camino de posibilidades ante la mirada de imaginar figuras o formas. El grupo de 3ºB, al inicio, no mostró interés: después de compartir lo identificado en el grupo anterior hubo algunas participaciones, pero fue más difícil involucrarlos.

La segunda actividad que analizo corresponde a la cuarta clase de modelado y se realizó dentro del salón de clase por factores externos. Durante el desarrollo de la actividad retomé el cuento “Canasta de animales” (Lavalle, 2007) adaptado por las Dras. Alejandra Ferreiro y Alma Dea Cerdá Michel para el programa Aprende en Casa III (26 de mayo 2021). Este cuento estaba dirigido al primer grado de primaria, pero es un material que puede ser adaptado y mantener su cualidad para expresar emociones a través de movimientos. Conforme se mencionaban los personajes los presenté de manera física a través de tarjetas. En la Figura 11, se aprecian las imágenes retomadas.

Figura 11. Tarjetas de personajes del cuento “Canasta de animales”



Fuente: captura de pantalla. Cuento “Canasta de animales” transmitido en Aprende en Casa III (26 de mayo 2021).

Para el trabajo corporal usé como guía las tarjetas de los personajes que tenían diferentes posiciones. Primero realizamos el diseño corporal de la imagen y después les di tiempo para que exploraran movimientos relacionados con las emociones mencionadas en el cuento (alegría, curiosidad, valor y miedo).

Figura 12. Diseños corporales de los personajes para el movimiento



Fuente: captura de pantalla. Cuento “Canasta de animales” transmitido en Aprende en Casa III (26 de mayo 2021). El criterio de selección para realizar la captura de pantalla fue el diseño corporal del personaje y que al detener el video se apreciara la forma corporal.

Durante la elaboración de historias la imaginación interviene en el proceso de creación. Vigotskii²⁶ (1998) denomina actividad creadora a “toda realización humana creadora de algo nuevo” (p. 7). Para crear partimos de las experiencias vividas que ponen en juego una percepción interna y externa de la realidad. A través de la narración se “establecen conexiones, se crean pautas, se da sentido a lo que parece desprovisto de significado” (Greene, 2005, p. 163). Para crear una historia nueva se consideraron elementos como las emociones (curiosidad, valor, alegría y miedo), el cuento “Canasta de animales” (referente), los personajes (tarjetas de animales), el movimiento corporal (guiado y libre) y la música (escucha-qué me hace sentir).

De los cinco estudiantes de 3ºB, el primero en participar lo hizo con movimiento corporal y voz. Al alejarse del círculo y tener un volumen bajo, su historia fue poco audible, pero, *grosso modo*, contó cómo un chango estaba atrapado por un murciélago y sus amigos fueron a

²⁶Vigotskii con “ii” está escrito en el libro de referencia.

rescatarlo. Este estudiante fue integrando elementos a su historia después de la participación de cada uno de sus compañeros. Por ejemplo, al concluir la estudiante que pasó después de él, exclamó: “Me faltó decir que el chango tenía un hermano” e integró una naranja. Después, “la abeja le ayudó al tigre a vencerlo. La abeja atacó al murciélago”, acercó la naranja al murciélago. Al terminar la intervención del cuarto participante refirió que aún tenía más en su historia pero, al tener poco tiempo, le comenté que esperara hasta que todos pasaran, dijo que sí, pero ya no me dio tiempo de regresar con su historia.

En una historia los objetos adquieren sentido y permiten el desarrollo de la narración. El ejemplo es cómo una naranja deja de ser fruta y se convierte en el hermano del chango, pero más adelante esa naranja es una abeja que ayuda a salvar al chango, de modo que el personaje permite que la historia crezca. Por otro lado, la naranja es pequeña, amarilla y tiene un listón alrededor, una abeja es amarilla y tiene líneas negras en su cuerpo, por lo que existe una posible asociación. En la Figura 13 se muestra el acomodo de las tarjetas y la naranja por parte del estudiante.

Figura 13. *Acomodo de fichas del participante 1*



Fuente: fotografía propia.

Después de escuchar las historias, en cuatro de ellas el murciélago era el personaje que molestaba a los demás y lo ahuyentaban. En la primera historia el murciélago tiene capturado a un chango y el león llega a salvarlo; en la segunda el murciélago se acerca a los demás personajes, uno de ellos se da cuenta y todos se organizan “para darle una paliza²⁷” y que se vaya. En la tercera narración los personajes estaban bailando, aparecen dos murciélagos y se comen a dos puerquitos (osos); mientras que en la cuarta historia los personajes también bailan, pero se dan cuenta que se acerca el murciélago y lo alejan.

La historia que no consideró a los personajes “animales” fue la de un estudiante que contó cómo un niño (la ficha del gato lo representa) entró al videojuego de su hermano (el estudiante es el hermano). El personaje dueño del videojuego va al baño y su hermano, al acercarse, entra en el juego, al regresar el primero no se da cuenta y ahora controla el movimiento de su hermano —quien ya es parte del videojuego.

En el grupo de 3ºB sólo un estudiante realizó el movimiento corporal y narró su historia, el resto del grupo, conforme decía su historia, movió las fichas de los personajes en el piso. Al preguntarles por qué no quisieron narrar su historia con movimiento corporal, sólo negaron con la cabeza.

Una situación que modificó la dinámica con el grupo de 3ºA fue que en el horario asignado salimos al patio a escuchar un cuentacuentos (había venta de libros en la escuela y la editorial llevó un cuentacuentos). Después de la actividad regresamos al aula y al preguntarle a la docente de 3ºA si movíamos las bancas externó que no era necesario para no tardarnos mucho. Al no tener un espacio despejado, la indicación fue colocarse a un costado de las bancas y en los

²⁷ Expresión de una estudiante.

pasillos realizamos el movimiento guiado. Los movimientos laterales fueron más pequeños, pero buscamos explorar más hacia la vertical (arriba-abajo).

Al ser 17 estudiantes y tener cinco juegos de fichas de personajes, la dinámica de crear una historia fue en equipos. Los estudiantes se organizaron y los equipos quedaron dispares, uno estuvo conformado por dos personas y otro por seis. Decidí no reorganizarlos porque les había dado la opción de decidir. Al ser dos o más personas las que construyen una historia que, además, van a presentar, se abren otras posibilidades de trabajo y de asignación de roles. Una de ellas fue la integración del diálogo:

Equipo 1

E1. —Miren hay algo volando en el cielo. [Da un paso y señala hacia el escritorio (mantiene una posición como la ficha del león)] —¿Creo que es un mosquito?

E2. —No lo veo, no lo veo. [Se asoma y está a un costado de su compañero]

E1. —Allá hay algo volando [señala de nuevo].

E2. —Yo me encargo, amigo [se coloca enfrente de su compañero] ¡Pa! [da un batazo al aire] ¡Chócalas! ¡Codazo!

E1. —¡Muy bien, amigo!

Equipo 2

E1. —¡Un vampiro!

E2. —¿Dónde?, ¿dónde? [se coloca a un costado de su compañero]

E1. —¡Ahí! [señala con su dedo y permanece en su lugar]

E2. —¡Ustedes van ahí! [Voltea y al hablar se dirige a sus compañeros que permanecieron detrás de él]. (Fragmentos del audio S4M)

Algo que comparten estos equipos es que su historia inicia al observar algo que vuela y se acerca hacia ellos, en uno es una mosca y en otro un vampiro. Con el primer grupo aparece el acto de salvar al otro del ser que vuela y en el segundo equipo no concluye en una acción, pero podría deducirse que el ser que vuela será detenido.

Otros desarrollos de trabajo fueron: en un equipo una persona dijo la historia y el resto de integrantes realizó movimientos corporales; en otro grupo una persona contó la historia y sus compañeros permanecieron detrás de ella; también hubo un grupo que no se puso de acuerdo.

Como menciona Greene (2005) “enseñar es proporcionar a las personas los trucos y el conocimiento y experiencia que necesitan para enseñarse a sí mismos” (p. 30-31). La organización con el otro fue crucial para presentar su trabajo en esta sesión. Si bien se brindaron elementos que permitieron la construcción de la historia, los estudiantes tomaron la decisión de qué hacer en conjunto. Los equipos asumieron cuando no se organizaron y no construyeron una historia, y si no terminaron de presentar su historia, porque parte del equipo no quiso participar, es posible reflexionar qué implica trabajar en equipo.

Docentes y secuencias didácticas

En la fase 4, *Aplicación de estrategias por parte de docentes*, las maestras decidieron trabajar en conjunto y los dos grupos de tercer grado de primaria se integraron. Tuvimos cuatro sesiones de aplicación con duración de 60 minutos cada una, las secuencias didácticas fueron diseñadas por la acompañante y las docentes las aplicaron. Se mantuvo la idea de considerar elementos de dos disciplinas artísticas, articular las primeras dos clases y las últimas dos. A continuación presento un cuadro con los elementos que me permitieron elaborar las secuencias didácticas para la cuarta fase.

Tabla 12. Punto de partida para elaborar las secuencias didácticas de la fase 4. Aplicación de estrategias por parte de docentes

Sesión	Disciplinas artísticas	Pregunta de indagación*	Elementos artísticos a explorar	Lugar de trabajo
1	Danza y Artes visuales	¿Cómo a partir de la imagen de un animal terrestre y acuático los estudiantes pueden explorar su movimiento para comenzar a describirlo y pensar en personajes de futuras historias?	Movimiento corporal, niveles y direcciones espaciales, forma ([bidimensional] y tridimensional)	Espacio amplio para poder realizar exploraciones corporales
2	Danza y Teatro	¿Cómo influye el cubo mágico en la creación de una historia y qué elementos corporales retoman los estudiantes para describir a un personaje?	Personajes, historia, exploraciones de movimiento.	Espacio amplio para poder realizar exploraciones corporales
3	Teatro y Artes visuales	¿Cómo se relaciona un personaje con el espacio, qué perciben los estudiantes del espacio que transitan y cómo describen la experiencia?	Personaje (detective), espacio, observación.	Espacio amplio para poder realizar exploraciones corporales
4	Danza y Artes visuales	¿Cómo a través de un mapa relacionan los estudiantes el espacio con el desplazamiento y como describen su experiencia?	Espacio y desplazamiento	Espacio amplio para poder realizar exploraciones corporales

Fuente: Elaboración propia. Información retomada de Secuencia didáctica 5, 6, 7 y 8.

*Las preguntas no aparecen en la secuencia didáctica.

Como se puede observar en el cuadro, en las secuencias didácticas para la fase de aplicación predominó la presencia de las disciplinas danza y artes visuales. La decisión la tomé a partir de considerar que en el *Plan y programa de estudios para la educación básica 2017* a tercer grado le corresponde enfocarse, mayoritariamente, en las artes visuales, y la danza por ser la disciplina de mi formación. En las cuatro sesiones aparece la exploración del espacio a través

del desplazamiento y la observación, y el movimiento como motivo para la creación de imágenes, personajes e historias.

Integré la literatura a partir de considerar la idea de “producir textos creativos” (SEP, 2011, p. 249) que señalaba el programa de estudios 2011, y del programa de estudios 2017 retomé la lectura y creación de cuentos. Para las primeras dos sesiones de la fase 4 tomé en cuenta el tema “animales terrestres y acuáticos”, que ya habían trabajado²⁸ las maestras con sus grupos. En las siguientes dos sesiones integré a un personaje (detective) para observar y recorrer la escuela, de modo que posteriormente pudieran escribir lo que vieron y hacer pequeñas historias narradas en primera o tercera persona.

Durante la fase de aplicación el lugar de trabajo se dejó a elección de las docentes, en la secuencia didáctica sólo se indicó que fuera un “espacio amplio para poder realizar exploraciones corporales”. Las maestras decidieron trabajar en el salón de 3ºA y sólo salieron al patio cuando lo requería la actividad.

En este apartado voy a reflexionar en torno a algunos momentos en los que vinculé el hacer de las docentes con su saber docente. Tardif (2014) considera cuatro tipos de saberes: el saber de la formación profesional, el saber disciplinario, el saber curricular y el saber experiencial. El primero se adquiere en la escuela durante la formación profesional, el saber disciplinario se obtiene por medio de cursos de formación del profesorado, el saber curricular se adquiere en la institución escolar y finalmente el saber experiencial surge en la práctica de la profesión (saber hacer). La reflexión de la práctica de las docentes en relación con la aplicación

²⁸ A las docentes les pregunté qué temas habían visto en clase, ambas nombraron varios temas, pero vi potencial en “los animales terrestres y acuáticos” porque posibilitan el movimiento corporal, la exploración sonora y se podría relacionar con la escritura de una historia (personajes y escenarios).

de las secuencias didácticas la hago al reconocer constantes en su actuar. Por ejemplo, el *uso del pizarrón* como recurso didáctico y la búsqueda del *orden dentro del aula*.

El uso del pizarrón es un saber que se adquiere en la formación docente o se aprende en la práctica. El docente puede escribir y crear imágenes durante el desarrollo de su trabajo; la información permanece el tiempo que lo decida el maestro al poder borrarse, el tamaño del pizarrón varía de acuerdo con el espacio que lo resguarda y es de fácil uso para docentes y estudiantes. Al respecto Ardanza (2000) reconoce tres valores pedagógicos en el uso del pizarrón: es una fuente de imágenes, es accesible y posee activismo (al poder escribir o pegar en él, en el momento).

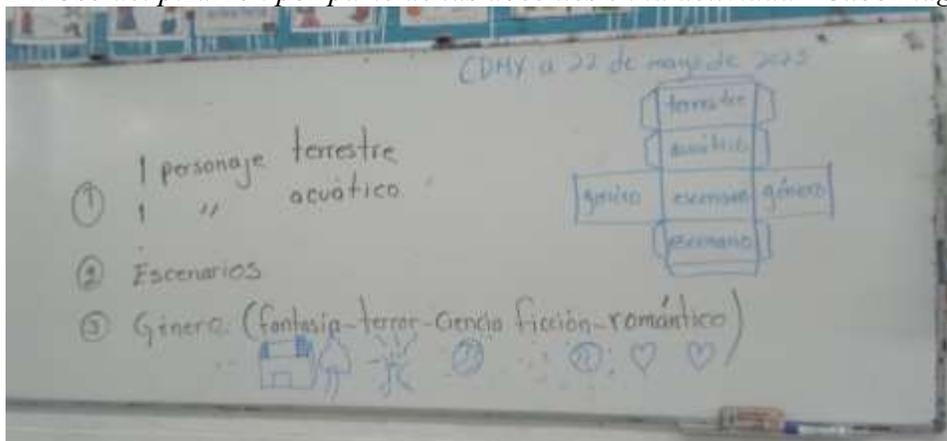
En la secuencia didáctica propuse elaborar un cubo mágico para la escritura creativa y el trabajo sería en equipos:

Se entregan tres hojas por equipo [...]. La actividad a realizar consiste en que cada cubo tiene una temática y los participantes dibujarán en cada una de ellas: el cubo 1 es para *personajes* (es momento que recuerden qué movimiento o posición les gustó de un animal acuático y otro terrestre), el cubo 2 es para dibujar el *ambiente* donde vive ese personaje (cada estudiante va a pensar en dos escenarios, si es el mar, cómo es el agua, es un día con sol, con lluvia, con tormenta, etcétera) y el cubo 3 es para géneros del cuento [...] (fantasía, terror, ciencia ficción, policiaco o romántico). (Secuencia didáctica 5, p. 2)

Durante el desarrollo de la actividad, la docente de 3ºA escribió en el pizarrón la temática de cada cubo: 1. personaje terrestre y acuático, 2. escenarios y 3. género; posteriormente explicó la actividad por equipos. La docente de 3ºB se percató de que no había quedado clara la indicación del trabajo para algunos estudiantes e hizo el dibujo de la plantilla del cubo en el pizarrón, anotó en cada cara el tema del dibujo y ejemplificó de manera verbal. Al llegar al

género del cuento la maestra me preguntó cómo podrían ilustrarlo y sí podía apoyarla. Al ver las imágenes que realicé en el pizarrón la maestra exclamó “¡Ah, ya!” y terminó de dar indicaciones a los estudiantes.

Figura 14. *Uso del pizarrón por parte de las docentes en la actividad “Cubo mágico. Sesión 1”*



Fuente: fotografía propia.

En la actividad del cubo mágico las docentes usaron el pizarrón para ejemplificar qué representaba cada cara, qué tenían que hacer las y los estudiantes y cómo podrían plasmar los dibujos en el caso del género del cuento. La información permaneció en el pizarrón hasta que concluyó la sesión.

Otro ejemplo del uso del pizarrón fue lo ocurrido en la cuarta clase de la fase 4. La propuesta de trabajo consistió en que el estudiantado escribiera o narrara en primera o tercera persona el recorrido de la escuela que hicieron en la sesión anterior e integraran los objetos que registraron (lo que llamó su atención). En la secuencia didáctica se aprecian los siguientes ejemplos:

- Narrador en primera persona. Está dentro de la historia y es un personaje que cuenta lo que vive.

Ejemplo. En una tarde con poco sol, salí con mis amigos a recorrer la escuela y a encontrar pistas del tesoro escondido. En la primera parada vi una gran palmera acostada en el piso y a su lado descansaba una pelota roja [...].

- Narrador en tercera persona. No se relaciona con los personajes, observa y cuenta lo que sucede.

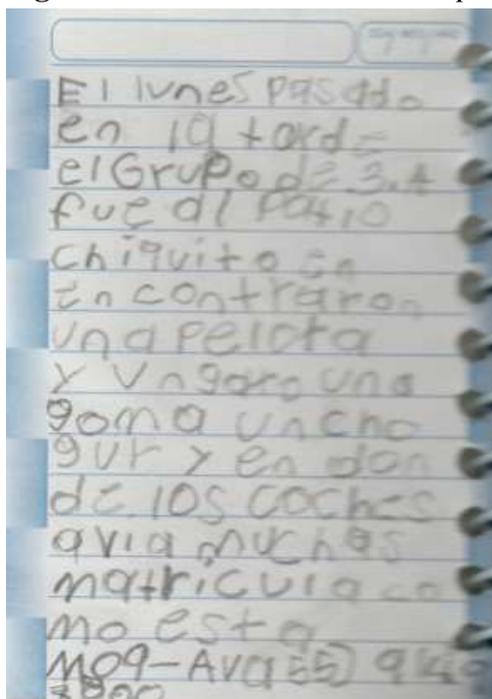
Ejemplo. El lunes por la tarde, un grupo de niños junto a su maestra salieron a recorrer su escuela, buscaron pistas para encontrar el tesoro escondido que, se cuenta, existe en los jardines... (Secuencia didáctica 8, p. 1).

La docente de 3ºA inició con la mención de los tipos de narradores, posteriormente me pidió apoyarla con la lectura en voz alta de los ejemplos. Preguntó a los estudiantes si pusieron atención a lo que dice la primera parte del ejemplo y me solicitó leer otra vez. En la segunda lectura sólo se escuchó “En una tarde con poco sol, salí con mis amigos a recorrer la escuela...”, pues a esa altura la maestra me indicó que me detuviera. Usó la voz y pronunció la palabra “hasta ahí”, al mismo tiempo me mostró su palma de la mano y la movió sutilmente hacia adelante y atrás. La dinámica se repitió con el ejemplo del narrador en tercera persona y la docente contrastó entre las ideas: “salí con mis amigos” y “un grupo de niños salieron”.

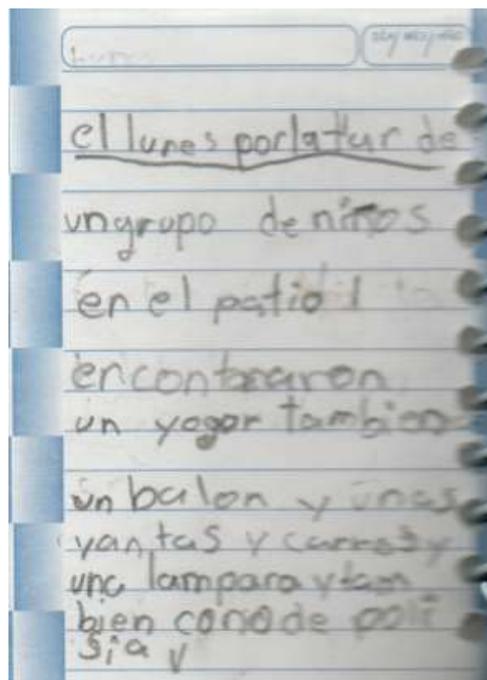
La docente de 3ºB continuó con la actividad y señaló que la clase anterior habían registrado en su libretita objetos que llamaron su atención, ahora iban a elaborar una narración en tercera persona a partir de recordar qué hicieron durante el recorrido. La maestra preguntó si había alguna duda y las respuestas fueron “no” y un “cómo”. La docente de 3ºA comentó que venía una sugerencia de cómo iniciar [señala la secuencia didáctica que tenía en la mano] y preguntó si se puede escribir en el pizarrón como guía para que después cada estudiante complete su registro.

En el pizarrón escribí “El lunes por la tarde _____” y las docentes indicaron a los estudiantes que ellos tenían que escribir qué pasó el lunes por la tarde, qué hicieron, qué vieron. A continuación muestro algunos ejemplos de la escritura en tercera y primera persona:

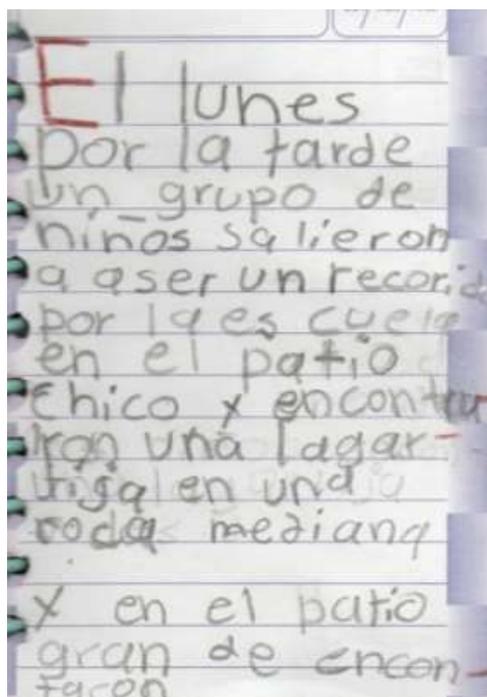
Figura 15. Narraciones en tercera persona 3ªA



El lunes pasado
en la tarde
el grupo de 3.ª
fue al patio
chiquita se
encontraron
una pelota
y un grupo una
goma un cho
guit y en don
de los coches
avia muchas
matriculas
mo esta
MO9-AV155) 949
3800



el lunes por la tarde de
un grupo de niños
en el patio
encontraron
un yogur tambien
un balon y unas
yan tas y corras y
una lampara y tam
bien con de poli
sia y



El lunes
por la tarde
un grupo de
niños se fueron
a hacer un recorrido
por la escuela
en el patio
chico y encontraron
una lagar-
tigal en un dia
rodear medianq
y en el patio
gran de encon-
faron

Fuente: fotografías propias.

Figura 16. Narraciones en primera persona 3ºB

Un día en
 la tarde
 fui con
 mis amigos
 a recorrer
 toda la
 escuela
 para buscar
 pistas y
 encontrar
 el tesoro
 y encontramos
 un balón
 rojo
 Botellas

hoy por la tarde
 Fui al patio de
 mi escuela a
 explorar los
 techos que
 dicen que esta
 debajo del patio

el lunes en
 la tarde
 y exploramos
 todos los
 rincones
 una vez
 habiendo

yo fui
 a buscar
 y encontré
 un objeto
 y una pelota
 una pelota

Fuente: fotografías propias.

La actividad de la cuarta sesión tomó en cuenta la experiencia de los estudiantes al recorrer la escuela para, a partir de ello, escribir y poder verse a sí mismos como un personaje que está dentro y fuera de la narración. En el caso de los estudiantes que no asistieron a la clase anterior, la docente de 3ºB les mencionó que recordaran qué habían visto en otro momento, porque ellos ya conocían la escuela. “El *material narrativo* constituye uno de los recursos más enriquecedores para acceder al conocimiento además de ser una de las fuentes más apropiadas para captar la experiencia humana” (Mateos y Núñez, 2011, p. 113. Cursivas en texto original). Las personas cuando recuerdan las experiencias previas reviven momentos significativos, no sólo la descripción de los hechos, sino también la evocación de las sensaciones y emociones.

En la relación docentes-secuencias didácticas percibí que las maestras usaron las secuencias como guía, trataron de pasar por todas las actividades y en algunos momentos hicieron ajustes al percibir que se acababa el tiempo de la clase o habían destinado más tiempo a una y otras quedaban pendientes. Durante la práctica las docentes decidieron cómo iban a intervenir cada una de ellas y en qué enfatizar para que la actividad fuera clara para el estudiantado.

El segundo punto de reflexión dentro de la práctica docente es la *disciplina dentro del aula y durante la realización de actividades*, o ¿por qué abordar la disciplina? En la primera sesión de aplicación, al finalizar la actividad de exploración corporal y pasar al cubo mágico, una de las docentes me preguntó «¿por qué les cuesta trabajo en estas actividades la disciplina?», mientras que la otra docente externó «están muy inquietos». Por ello me sugirieron reflexionar en mi investigación por qué las actividades de artes los hacen más inquietos. Y es que en la transición de una actividad a otra era necesario formar grupos de tres integrantes y los

estudiantes platicaron entre sí (se escucharon muchas voces), hacían sonidos al mover las mesas y sillas, y se escucharon algunas risas.

Fierro (2005) se basa en dos ejes para reconocer el comportamiento disciplinado en el aula: obediencia y respeto. Dentro del aula hay tres normas básicas de obediencia: guardar silencio, poner atención y trabajar sentado en su lugar a partir de las indicaciones del docente. El respeto se enfoca en cómo se relacionan los actores escolares: entre estudiantes, estudiantes-docentes, estudiantes-directivos, por mencionar algunos; el respeto también se asocia con las convenciones escolares —como el uso del uniforme escolar o criterios para el corte de cabello. La disciplina escolar regula la convivencia dentro de la escuela.

Reflexionar sobre el contexto donde surgieron las preguntas de las docentes les da sentido frente a la normalización de un ambiente escolar “ideal”; es decir, durante la clase había ruido en el aula, cuando se busca el silencio; los estudiantes hablan mientras forman su equipo, en vez de sólo juntarse en silencio; se percibe a los estudiantes activos después de moverse corporalmente, cuando lo cotidiano es verlos sentados trabajando en silencio. Es decir, se habla de indisciplina cuando los estudiantes no están sentados en su banca en silencio. El énfasis se pone en el ruido y el aparente desorden gestado; no obstante, los estudiantes estaban realizando la actividad indicada por las docentes, estar en equipo y hacer los dibujos en las caras del cubo.

La educación artística tiene sus propias dinámicas de trabajo y son diferentes a las imperantes en los espacios educativos tradicionales. Como estudiante y tallerista de danza, el diálogo y el constante movimiento están presentes en el proceso formativo. Explorar mi movimiento corporal es lo que me permite crear sentidos, si durante una exploración surgen sonidos, palabras o ideas, son válidas. Se pueden nombrar en el momento o se tienen presentes hasta que concluya la actividad para entonces externarlas.

El único referente que tengo para reflexionar sobre por qué las docentes externaron que las actividades artísticas hacían que los grupos estuvieran inquietos, es la sesión de observación grupal en la segunda fase. En esa ocasión ingresé al salón de clase, me presenté ante el grupo, les mencioné que trabajaríamos juntos y me senté al fondo del salón. Al revisar la bitácora, los estudiantes de ambos grupos se mantuvieron sentados en su lugar, estuvieron realizando las actividades señaladas por las docentes, sólo hablaban cuando la maestra les daba la palabra para participar, se ponían de pie si les correspondía pasar a calificarse, y en caso de hablar sin autorización la docente les pedía guardar silencio.

¿Qué cambió de la sesión de observación a la primera clase de aplicación en la cuarta fase? Considero que hay dos factores. El primero fue la dinámica de trabajo durante las sesiones destinadas para el acompañamiento; el segundo, mi intervención. En los procesos formativos aprendemos códigos de comportamiento y conforme se está más expuesto a los mismos se van integrando a nuestra práctica. Los estudiantes de tercer grado tenían una docente titular de grupo, una docente de educación física y una docente de biblioteca. A cada una de ellas la veían un día en específico, en un horario asignado. Al estar en clase con su maestra los estudiantes sabían que ella era la persona responsable del grupo en ese momento y algo similar sucedió conmigo. En la clase de los lunes, para ellos, yo era la maestra a cargo; la acción que me hizo pensar eso fue que me pedían permiso para ir al sanitario, aunque también estuvieran presentes las maestras titulares.

En la sesión de observación no intervine durante la clase, sólo me senté al fondo del salón y la clase transcurrió a cargo de la docente titular. Pero en las cuatro clases de modelado la dinámica para los estudiantes fue diferente. Con el grupo de 3ºA tuvimos tres clases en patio y una en el salón (no se movieron las bancas), y con el grupo de 3ºB dos clases en patio y dos en el

salón (se movieron bancas). En las actividades predominó el movimiento corporal, exploramos el movimiento y se construyeron historias a partir de imágenes y música, usaron la palabra para compartir qué habían visto en su entorno, que habían imaginado, etcétera.

Durante las sesiones hubo estudiantes que hablaban o querían jugar con otros compañeros, de modo que en diferentes ocasiones les pedí que dejaran escuchar a sus compañeros las indicaciones; sin embargo, la relación que traté de construir con ellos era de estar en un espacio donde podían expresarse, pero al mismo tiempo se requería poner atención para poder trabajar. Mi timbre de voz es bajo y no me gusta usar la palabra “guarden silencio” o “no hables”, prefiero decir “permitan que todos escuchen las indicaciones” o usaba el “puño del silencio” —utilizado para poder escuchar a las personas que quedan bajo los escombros después de un sismo. Algunas veces funcionó este gesto, otras no, pero comenzaron a familiarizarse con él.

Cada persona es diferente y tiene un proceso individual para autorregularse dentro del aula o en ciertas actividades. En la intervención identifiqué un caso que me permite ejemplificar la idea de autorregulación, que consiste en “...los modos en que las personas se implican y gobiernan sus procesos para alcanzar sus objetivos en situaciones concretas, aquí y ahora” (Trías y Huerta, 2020, p. 28). En la intervención tuve nueve sesiones con los estudiantes, en cinco dirigí la clase y en cuatro apoyé a las docentes. Hubo un estudiante que, al igual que sus compañeros, en la primera sesión no quería moverse y participaba poco, sin embargo, conforme realicé la intervención fue cambiando su actuar en relación con la clase. Si parto de la autorregulación como la posibilidad de implicación de un estudiante en una actividad, identifico cuatro momentos en este caso:

1. Al realizar en equipo una historia a partir de las fichas de animales (cuarta clase de fase 2). El estudiante formó parte del equipo en el cual sólo dos participantes dijeron sus diálogos, y el resto no participó. Al no concluir la actividad mencionó que “estuvieron jugando y no pusieron atención”.
2. En la actividad del cubo mágico el estudiante decidió cambiar un dibujo correspondiente al género del cuento. En la primera clase dibujó tres corazones en una cara del cubo (simbolizaban el género de romance o amistad, ver figura 14) y después de la segunda explicación de género (ver figura 17) comenzó a borrar los corazones. Una de las maestras me indicó que el estudiante quería cambiar su dibujo porque el género del cuento ya no le gustaba (el estudiante detuvo el borrado); mi respuesta fue que estaba bien y lo cambiara si quería (el estudiante continuó borrando).
3. Al compartir su narración en tercera persona (cuarta clase de fase 4). Cuando el estudiante terminó de escribir su narración me habló y me mostró su trabajo; me preguntó si estaba bien, lo leí y le dije que sí. Para el cierre de la actividad pregunté quién quería leer su trabajo, al no haber voluntarios lo miré y volvió a preguntarme para reafirmar que su trabajo estaba bien; asentí con la cabeza y leyó su escrito en voz alta.
4. En el cierre de la intervención (fase 5) salimos a trabajar al patio, formamos un círculo y comenzamos a mover las articulaciones. Un compañero lo jaló de la ropa y su respuesta fue decirle que pusiera atención mientras se movía. Su compañero lo observó, el estudiante hizo un gesto con la mirada hacia donde yo estaba —los tenía de frente— y le dijo al otro que trabajara.

La autorregulación es esencial en el aprendizaje al considerar que los estudiantes “gobiernan sus pensamientos, motivaciones, emociones y conductas a la hora de alcanzar sus objetivos en actividades académicas” (Trías y Huerta, 2020, p. 30). Entre 30 estudiantes un caso puede ser poco significativo, sin embargo, por experiencia previa, sé que incluso un estudiante de educación básica puede tardar un ciclo escolar y medio para encontrar ese motivo de implicación en la clase de danza. Ver que el estudiante seguía el movimiento articular, y no el juego de jalar la ropa (práctica frecuente en los estudiantes de tercer grado), fue un indicador de cambio en él, pues en las primeras sesiones seguía el impulso de jalar la ropa o responder al estímulo de su compañero.

Considero que la dinámica de trabajo en la educación artística tiene un tratamiento diferente a las otras asignaturas en educación primaria y, sin embargo, pueden coexistir. Si partimos de las tres normas básicas de obediencia que considera Fierro (2005) para reflexionar si hay disciplina o no en la educación artística, a simple vista pareciera que no hay. *Guardar silencio* sería una norma que no aplica con rigurosidad, el silencio es necesario para escuchar indicaciones o el tema a abordar, pero si durante alguna exploración florece una risa o se enuncian palabras o ideas, no afecta la actividad. *Trabajar sentado* es difícil porque la educación artística tiene sus propias lógicas; en el caso de la danza, la música y el teatro las actividades requieren de la movilidad corporal y del desplazamiento. La idea de *poner atención* es ambigua al reconocer que cada estudiante es diverso y puede atender de diferente modo una clase.

Un ejemplo de lo ambiguo que es asumir si alguien puso o no atención es lo ocurrido en la segunda sesión de la fase de aplicación. Al concluir la primera clase de intervención de las docentes, me sugirieron reforzar el tema de género del cuento, y en la segunda clase elegí imágenes de la *web* para abordar el tema. En clase, las docentes señalaron la imagen pegada en el

pizarrón y los estudiantes indicaron a qué género de cuento correspondía (se nombraron en la clase previa). A continuación muestro las imágenes usadas para esta actividad:

Figura 17. *Imágenes implementadas para reforzar el tema Género de cuentos*

Fuente: imágenes retomadas de la web (de izquierda a derecha): <https://depositphotos.com>, Google imágenes,



imagen, con el grupo fue en orden (como estaban pegadas las imágenes en el pizarrón). Los estudiantes respondieron acertadamente y la docente exclamó “muy bien, sí estaban muy atentos” y pasó a la siguiente actividad.

Si el docente, al elaborar una secuencia didáctica, tiene presente la noción de “disciplina”, las actividades que proponga estarán supeditadas a ciertas prácticas, dejando de lado otras posibilidades de trabajo que no sean acordes con la idea de disciplina que reconoce dentro del aula y en los estudiantes. Para acompañar procesos creativos el docente requiere estar abierto a diversas respuestas (no a una sola) y a modificar sus prácticas.

Las artes liberan la imaginación (Greene, 2005) y permiten a los estudiantes ver otras posibilidades en los materiales de trabajo y decidir sobre ellos. En el caso del cubo mágico un estudiante colocó en el centro un sacapuntas y un cacahuete para que hiciera un sonido cada vez que lo lanzaba, creó un cubo musical. Otro estudiante decidió intervenir el cubo y sobre las imágenes realizadas decidió colocar círculos rellenos como en los dados convencionales. Es

cierto que en ocasiones se espera que los trabajos se realicen tal cual lo indica el docente, sin embargo, los estudiantes pueden tener otras necesidades o inquietudes ante el trabajo realizado.

Figura 18. Ejemplos de cubos que fueron intervenidos



Fuente: fotografía propia. La imagen del lado izquierdo es de un estudiante de 3°B y la del lado derecho de un estudiante de 3°A.

En el *Plan y programas de estudios para la educación básica 2017*, se menciona que “un factor clave del cambio [es] la transformación de [la] pedagogía tradicional por otra que se centre en generar aprendices activos, creativos [...]” (p. 40). Por otra parte, en el *Plan de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, mencionan que “La enseñanza es un tejido de relaciones que cobra sentido cuando el saber didáctico [del docente] se vincula con experiencias significativas de las y los estudiantes, [...] aquellas que nacen de lo vivido y llaman a la reflexión y el asombro” (p. 82). Considero que integrar la educación artística a la práctica docente abre posibilidades de construir otras formas de relacionarse entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, entre docentes, entre contenidos y estudiantes; y entre contenidos y docentes.

Espacio escolar

Antes de comenzar las reflexiones sobre cómo el uso del espacio escolar forma parte de la práctica docente y se concibe al diseñar una secuencia didáctica, quiero hacer una distinción entre las nociones “espacio” y “lugar” que se enunciarán a lo largo de este subapartado. Certeau

(2000), en su libro *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, se refiere a la noción de *lugar* como a los elementos que lo conforman y tienen un sentido de coexistencia, “es pues una configuración instantánea de posiciones” (p. 129). Para Abad (2011) un lugar se destina para una “actividad y habitabilidad, caracterizado por objetos, materias, mobiliario e imágenes” (p. 160). Un lugar se reconoce a partir de los objetos o elementos que lo conforman; por ejemplo, una escuela está constituida por salones de clase, patios, dirección, biblioteca, jardineras, bebederos y, de manera particular, un salón de clase en primaria tiene bancas individuales, escritorio, pizarrón, estantes, puerta, ventanas y decoraciones.

Para Certeau (2000), el *espacio* es “un cruzamiento de movilidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan” (p. 129). El espacio se construye por las acciones en él realizadas. Bachelard (2002) en su libro *La Poética del espacio* reflexiona sobre cómo el espacio se percibe, se concibe y se habita. El sujeto que habita el espacio es capaz de construir sentidos en él y en otros espacios a partir de la experiencia vivida. La escuela es escuela no por los materiales que le dan forma, sino por los actores que interactúan en ella y por desempeñar la función social que se le ha asignado. De Certeau (2000), después de diferenciar las cualidades de *lugar* y *espacio*, concluye con la idea: “*el espacio es un lugar practicado*” (p. 129, cursivas del texto original).

Para que una escuela esté habitada se necesitan personas que la transiten de manera activa; es decir, no solo estar dentro de ella, sino construir sentidos en ella a partir de las relaciones entre sus actores y del propio sujeto con su entorno. Bachelard (2002) menciona “...el ser amparado [estudiantado] sensibiliza los límites de su albergue. Vive la casa [la escuela] en su realidad y en su virtualidad, con el pensamiento y los sueños” (p. 35), la escuela es gestora de experiencias no sólo por ser el lugar donde se transmiten ciertos saberes, sino porque el

estudiantado aprende a relacionarse con su entorno físico y social a partir del descubrimiento (Dewey, 2008), del encuentro con el otro y consigo mismo.

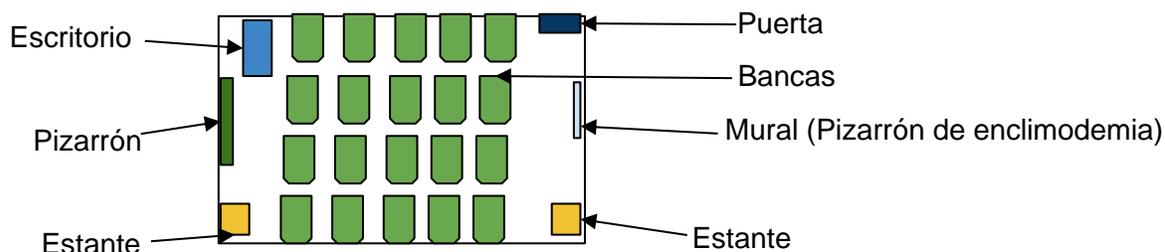
Al diseñar una secuencia didáctica es inevitable pensar en el lugar donde se va a llevar a cabo, así como la finalidad educativa y las posibles respuestas del alumnado ante las actividades. Reflexionar sobre cómo el sentido que el docente le otorga al espacio escolar va a repercutir en sus propuestas didácticas —al sugerir un modo particular de cómo el estudiantado se va a relacionar con el lugar— hace surgir la segunda subcategoría de análisis: *espacio escolar*.

El salón de clase está organizado a partir de una concepción institucional y pedagógica. Un lugar pensado para el movimiento (clases de danza) será amplio, su piso será una duela de madera o de un material que permita el desplazamiento corporal por los diferentes niveles espaciales, no contará con objetos que obstruyan el desplazamiento fluido o puedan provocar un accidente; un salón de clase tradicional tendrá mesabancos o bancas alineadas una detrás de otra y por filas, un escritorio para el docente, un pizarrón y su piso será de un material duradero y resistente.

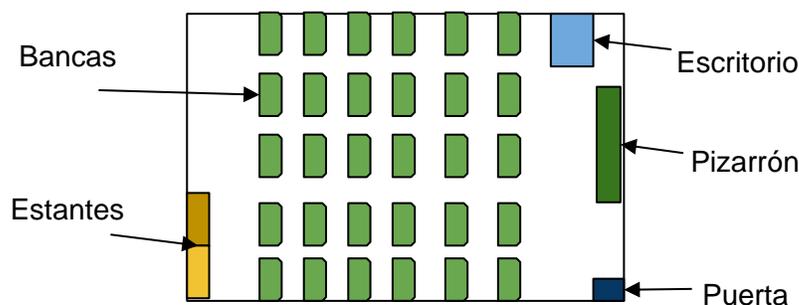
Durante el acompañamiento en artes las sesiones de modelado y aplicación se realizaron en el patio y en el salón de clase. A continuación muestro dos imágenes que representan la distribución de los salones de clase (3°A y 3°B) y el patio chico (así le nombraban algunos estudiantes y docentes).

Figura 19. Lugares de trabajo en el acompañamiento en artes

3°A



3°B



Patio chico



Fuente: elaboración de imágenes y fotografía propias.

Dentro de la escuela cada grupo tiene asignado un salón de clase y a partir de horarios pueden o no salir al patio o estar en ciertos lugares escolares. ¿Cómo se puede incentivar a que habiten la escuela? Una propuesta es que la comunidad estudiantil reconozca de manera activa el lugar donde se encuentra, lo que lo caracteriza, lo hace único, y pueda construir sentidos en torno a él a partir de relacionarse con los rincones que lo componen, rincones que le permitan sorprenderse, reflexionar y descubrir cosas nuevas. Bachelard (2002) menciona “[...] incluso cuando ya no se tiene granero ni desván, quedará siempre el cariño que le tuvimos al granero, la vida que vivimos en la guardilla” (p. 40). Los recuerdos, las memorias que se construyen en la escuela nos acompañarán durante el resto de nuestras vidas. Es decir, por qué hay personas que expresan que la escuela no les gusta, o que la escuela no es para ellos. Bueno, sucede que la manera cómo aprendemos a habitar la escuela, cómo nos relacionamos en ella y con ella, puede

evocar experiencias placenteras o de padecimiento en los estudiantes y eso los acompañará en diferentes momentos de su vida.

La educación artística promueve una interacción del estudiante con su entorno tomando en cuenta diversos estímulos sonoros, corporales y visuales. A partir de Arnheim (2008) una experiencia visual ocurre cuando el ojo interactúa con su realidad a través de la visión y durante el procesamiento de la imagen. En la actividad del recorrido del museo, al invitar a los estudiantes a observar a su alrededor y percibir aquellas particularidades del lugar, su mirada es guiada a buscar algo. Un árbol adquiere otro sentido cuando se reconoce una cualidad particular como “tener ojos” o cuando se nombra como “monstruo”. Un patio escolar deja de ser patio cuando a través de la imaginación se recrea otro lugar y uno realiza acciones u observa cosas que en el cotidiano pasan desapercibidas.

En la tercera sesión de modelado trabajé con el grupo de 3ºA en el patio y con el grupo de 3ºB en el salón de clase por decisión de la docente —pues consideró que hacía demasiado aire y se levantaba en exceso el polvo. Para esta clase tuve la posibilidad de aplicar la misma secuencia didáctica en lugares diferentes.

Al trabajar con el grupo de 3ºB, en el salón de clase, lo primero que hicimos fue reorganizar el lugar, movimos las bancas, las mochilas y dejamos despejado el centro del salón. Una actividad de inicio fue formar figuras geométricas en el espacio. Después de dar la indicación un estudiante me preguntó “¿En el suelo?”; les indiqué que tenían libertad de elegir el nivel (alto, medio, bajo), sólo tenían que formar la figura indicada. “En el suelo” implicó que los estudiantes se acostaran o sentaran en el piso para formar figuras geométricas, transitaron entre niveles al estar sobre un piso de cerámica y con menos polvo que el patio. Por su parte, el grupo de 3ºA, al estar en el patio, formó figuras sobre la vertical, sólo en nivel alto.

Después de formar figuras geométricas se recorrió el salón de clase y uno de los estudiantes de 3ºB se deslizó sobre el piso (estaba en nivel alto y pasó a nivel bajo). Al percibir la acción le indiqué que era una forma de transitar el espacio, sin embargo, debía tener cuidado de no lastimarse; el piso es resbaladizo, sus compañeros están próximos al igual que ciertos objetos (bancas, sillas, escritorio, mochilas y algunos cuadernos o libros). La reacción de algunos estudiantes al ver que su compañero se deslizó fue de sorpresa, la maestra lo observó, pero no intervino. Si bien no externé un “¡no!”, la decisión que tomé fue pasar a la actividad de movimiento guiado para prevenir accidentes en caso de que otro estudiante quisiera replicar la misma acción.

En la representación de un fragmento del cuento “Los zapatos desobedientes” hubo variaciones en cada grupo y se relacionaron con el espacio de trabajo. En el aula un equipo se acostó en el piso y pasó a nivel alto durante su representación. En el patio había cuatro círculos pintados y cada equipo se encontraba dentro de uno —pues fueron designados como lugar de trabajo y de presentación. Durante la organización los estudiantes del segundo equipo me preguntaron si podían usar hojas y mi respuesta fue afirmativa. El equipo decidió acercarse a las plantas que estaban próximas a ellos y tomaron del piso hojas secas, las llevaron dentro de su círculo y las colocaron en el centro. Abad (2011) reconoce que los espacios físicos posibilitan la construcción de narrativas a partir del significado y la transformación simbólica que le otorga el sujeto al objeto.

Greene (2005) menciona que “el significado es significado para el sujeto. [...] Y los significados siempre son identificados en un campo concreto” (p. 96). Así, las hojas que tomaron se convirtieron en el plato y la leche que bebería el personaje. Dentro del círculo se transforman los objetos y las personas por el sentido que se le ha asignado a ese lugar. De este modo

comprobamos, en la práctica, que la educación artística busca, y puede, crear experiencias a partir del trabajo con la imaginación, la creatividad y la percepción.

La imaginación abre posibilidades a la concepción de otras realidades. “Si nos percibimos a nosotros mismos como interrogadores, como creadores de sentido, como personas implicadas en la construcción y reconstrucción de realidades [...], puede que comuniquemos a los estudiantes la noción de que la realidad son múltiples perspectivas” (Greene, 2005, pp. 201-202), y no es algo estático o ya dado. Tener la posibilidad de crear abre las puertas a la toma de decisiones y, si bien los estudiantes del segundo equipo me preguntaron si podían integrar las hojas, al no existir una sugerencia o indicación previa, pude observar una iniciativa estudiantil y no de la docente.

Aplicar la misma secuencia didáctica en lugares diferentes (salón y patio), me permitió identificar las posibilidades de interacción que le ofrece el lugar a las y los estudiantes. Al estar en el salón de clase el grupo hizo uso del nivel bajo (sentado, acostado y deslizamiento), al estar en el patio se integraron objetos del mismo entorno para realizar la actividad. Lo destacable, en cualquier caso, es que la iniciativa de “ir al piso” e “integrar hojas” fue del estudiantado.

Considero que se habita el espacio escolar a partir de vivirlo y transitarlo y por ello en el acompañamiento en artes propuse una actividad para conocer la escuela, recorrer cinco lugares y registrar aquellos objetos que llamaran la atención de los estudiantes. Harían el recorrido como detectives (personaje), usarían una lupa para observar detalles de aquello que fuera inusual o llamara su atención y, en un cuaderno “especial”, lo registrarían. El material para la actividad fue un cuaderno pequeño y una lupa que yo les proporcioné.

Figura 20. Material de trabajo para la actividad “Recorrido de la escuela”



Fuente: fotografía propia.

Los lugares visitados fueron: el patio chico, el patio principal, el camino que conecta el patio principal con la cancha, el patio cercano a las bibliotecas y el estacionamiento. En la Figura 5. *Distribución espacial de la Escuela Esperanza López Mateos*, se pueden apreciar los lugares referidos para esta actividad.

Al recorrer el camino que conecta el patio principal con la cancha, y con el patio cercano a las bibliotecas, una estudiante le señaló a la maestra el lugar que le había gustado en las áreas verdes, le preguntó si podía acercarse (el lugar que le gustó era un tronco que estaba acostado y parecía banca, estaba entre dos árboles). La primera respuesta de la maestra fue “desde aquí se ve”; transcurre una fracción de segundo y se escucha de nueva cuenta su voz diciendo y “bueno, ve”. No sé qué le hizo cambiar de idea a la maestra, pero al autorizar a la estudiante abrió otras posibilidades en su práctica y en la experiencia de esa niña.

Para Abad (2011) la poética del espacio radica en “permitir la deriva lúdica, es decir, subjetivar el espacio a través del deambular infantil o exploración casual de lugares vinculados al entorno cercano (el aula, el patio, la casa o el jardín)” (p. 161). ¿Qué diferencia hay entre habitar el lugar y sólo mirarlo? Bueno, para mí la diferencia radica en vivir el espacio (Bachelard, 2002).

Se puede ver el tronco y describirlo, pero habitarlo conlleva reconocer por qué lo elegí sobre otros lugares, qué me hace sentir sentarme en el tronco para escribir o dibujar, qué significa para mí que me hayan dejado acercarme. Vivir el lugar es tener la experiencia de sentir la textura del tronco al tocarlo, al sentarme, al reconocer sus particularidades y los demás elementos que están a su alrededor.

Del salón de clase al patio de la escuela

Para algunos docentes puede ser más cómodo trabajar en el salón de clase que en el patio de la escuela, o viceversa. Considero que un lugar no es mejor que otro porque cada uno permite realizar actividades particulares. En la entrevista final le pregunté a las docentes cómo se sintieron con las secuencias didácticas en la fase de aplicación y una de ellas externó:

...para nosotros era más fácil cuando [las actividades] estaban dentro del salón que cuando estaban afuera del salón. Las pocas actividades que se hicieron y que a nosotros nos tocaba, [...] tú nos tuviste que apoyar [...], pero como que nos era más fácil las que eran dentro del salón. (Fragmento recuperado del archivo F5_EC_1)

Cuando profundizó en torno a por qué se sintió más cómoda en el aula que en el patio, la maestra mencionó que no están acostumbradas a trabajar bajo las dinámicas propuestas en la secuencia didáctica; lo cierto es que entre las actividades que ella ha realizado en el patio se encuentran la observación de los puntos cardinales (Ciencias Naturales) y algunas mediciones (Matemáticas). Por otra parte, la docente destacó que ella percibió que el trabajo en el patio fue diferente con un grupo (fase de modelado) que con los dos grupos (fase de aplicación):

...la mayoría de las actividades que tú realizaste fueron en el patio [con un grupo].

Entonces, siento que era mucho más fácil. De hecho, cuando salimos y tú nos ayudaste

[con los dos grupos] me percaté que a ti también te costó un poquito más de trabajo organizarlos. (Fragmento recuperado del archivo F5_EC_2)

Después de tal observación reconocí que trabajar con dos grupos implicó identificar las particularidades de cada colectivo y encontrar un ritmo de trabajo para lograr integrarlos. En las sesiones a cargo de las docentes, en las que sólo las apoyé, una de las maestras estuvo conmigo en las indicaciones y la otra estuvo con los estudiantes que jugaban o platicaban, fuimos tres docentes. Mientras que en el cierre de la intervención trabajé sola con 29 estudiantes, las dos docentes observaron la sesión como en la fase de modelado.

Trabajar dentro del salón de clase o en el patio escolar también fue diferente para los estudiantes. En el cierre de la intervención les pregunté “¿dónde disfrutas más tener una clase, afuera o en el salón de clase?”, las respuestas alusivas al exterior fueron: fuera, afuera del salón, en el patio, en el patio de atrás *uwu* (así lo escribió el estudiante, pero creo que se refiere a la expresión ¡júú!), en el patio porque es mejor, en el patio porque jugamos y no nos aburrimos, en el patio porque hay árboles, en el patio me gusta el aire, en el patio porque nos da el aire, en el patio porque hay aire libre, canchas porque puedo correr, en el patio porque hay más espacio, el patio central porque hay mucho espacio, me gusta trabajar afuera porque es más divertido. Las respuestas que se refirieron al salón de clase fueron: adentro del salón porque no nos da calor y porque me gusta más.

Leer sus respuestas me permitió conocer parte del por qué les gustaba realizar actividades dentro o fuera del salón. Por un lado, hicieron referencia a qué les permite hacer el lugar (funcionalidad): jugar o correr; cómo se sienten en ese lugar: “no nos aburrimos o es más divertido”; también expresan la dimensión física: “hay más espacio, hay mucho espacio, hay

árboles”. Por su parte, las expresiones “me gusta el aire, nos da aire, hay aire libre” me hace pensar que afuera se percibe más el clima que en el aula.

Figura 21. *Respuesta del estudiantado a la pregunta ¿dónde disfrutas más tener una clase, afuera o en el salón de clase?*



Fuente: fotografía propia.

El uso de los lugares en la escuela está organizado y asignado por horarios, actividades y por el docente titular de la clase (educación física, danza jazz, biblioteca), y los estudiantes aprenden en qué lugar están con cada maestro. En la entrevista final una de las docentes mencionó: “...ellos ya sabían, asociaban que el día que tú venías era lunes y [...] pensaban que tú ibas a llegar [...], porque cuando no quieren algo, [...] se les olvida” (Fragmento recuperado del archivo F5_EC_1). Esta idea me hizo considerar que a mí me relacionaban con el patio, porque las veces que no salimos externaron alguna inconformidad.

En la tercera sesión de modelado trabajé en el aula con el grupo de 3ºB y cuando la maestra titular les comunicó que no saldríamos al patio se escucharon unos “¡ah!” y algunos “¿por qué?”. En la cuarta sesión no se podían realizar actividades al aire libre por contingencia ambiental y el grupo de 3ºB, al escuchar que no saldríamos, respondió “¡no!”, y un estudiante exclamó “¡allá afuera!”, junto con la acción de juntar las palmas de las manos a la altura del

pecho (por favor) y con un puchero (gesto fingido de llorar). El mismo día, al entrar al salón de 3ºA, un estudiante me preguntó “¿vamos a salir?”, a lo que negué con la cabeza, posteriormente otro alumno cuestionó “¿por qué no vamos a salir?”, y respondí que “por la contingencia”.

En la cuarta fase del acompañamiento fue frecuente que, cuando yo llegaba al salón, dos estudiantes se acercaran a preguntarme si íbamos a salir o si trabajaríamos afuera. En las primeras dos ocasiones les respondí que no sabía porque las maestras eran las encargadas de dirigir la clase; en la tercera sesión mi respuesta fue “¡sí, vamos a salir!”, y en la cuarta sesión, cuando al llegar vi a los dos niños, les dije “¡hoy salimos!”.

Estar en el patio o en el salón de clase formó parte del acompañamiento en artes. En la intervención pretendí resignificar el espacio escolar a partir de reconocerlo y habitarlo, de hacer cosas que habitualmente no se hacen en la escuela. Por tal motivo en la última sesión de aplicación propuse la actividad “La búsqueda del tesoro”. Esta consistió en que, a partir de encontrar pistas y realizar acciones corporales y sonoras, las y los estudiantes llegarían al tesoro: un libro.

En este último apartado reflexioné sobre la relación entre las docentes y la acompañante con las secuencias didácticas —al aplicarlas— porque cada una de las participantes tiene una formación diferente y una práctica de enseñanza particular. La propuesta de trabajo puso en una situación diferente a las docentes, al sugerir otros espacios de trabajo, como el patio, y al integrar la exploración corporal, la imagen o la música como elementos detonantes de la escritura de historias. Respecto a la acompañante y las secuencias didácticas, al diseñarlas pasó por un proceso de toma de decisiones y de construcción de sentido entre las diferentes disciplinas artísticas. Al diseñar secuencias didácticas puse en juego mis saberes con los saberes señalados

en los Planes y programas de estudio, pues planear una clase no sólo refiere al contenido, sino a cómo se acompaña al estudiantado en los procesos formativos.

Este capítulo lleva por título “Aprender a caminar con el otro a través del acompañamiento en artes” porque existió un intercambio directo e indirecto de saberes con las docentes. Durante el acompañamiento no sólo se pretende que aprenda el docente que recibe el acompañamiento, sino también el acompañante. La propuesta de intervención consideró el diseño de secuencias didácticas con un enfoque interdisciplinario (ver Anexo 2), y estas fueron el medio para plasmar las ideas y comunicarlas a las docentes. A través de la educación artística y estética los y las docentes pueden hacer posible que el estudiantado resignifique los espacios escolares y cree espacios para sí mismos al dotarles de sentido.

Capítulo 4. El acompañamiento en artes como un acto humano de hospitalidad

En el acompañamiento en artes se crean diferentes niveles de interacción. Uno de ellos es, abordado en el capítulo anterior, la relación entre docente y secuencias didácticas, ya sea al diseñarlas y aplicarlas o sólo aplicarlas. En esa relación (docente-secuencia didáctica) se pone en juego la práctica docente de cada profesor, el enfoque con el que aborda los contenidos y cómo habita los espacios escolares. Al realizar un acompañamiento existen factores que permiten o no el desarrollo del mismo y uno de ellos son los propios actores que participan.

El acompañamiento requiere del recibimiento del otro para su ejecución, alguien tiene que abrir las puertas de la escuela, del aula, del diálogo, para poder llevarlo a cabo. ¿Quién abre la puerta?, ¿por qué la abre?, ¿cómo reciben las personas del otro lado de la puerta a quien arriba? En este capítulo abordaré los momentos que hicieron posible el acompañamiento en artes y los ajustes que sufrió en el camino para poder concretarse. También reflexiono acerca de la interacción entre los actores participantes mediante la categoría intermedia *gestos de hospitalidad*.

Gestos de hospitalidad

Al considerar que el acompañamiento tiene un sentido formativo en el que se busca compartir estrategias o información que le permitan al docente integrar nuevos saberes a su práctica educativa, reconozco al *acto de acompañar* como un *acto humano*; es decir, una interacción que involucra a dos actores que sienten, piensan y actúan. La relación entre los actores que participan no es estática, uno recibe (abre las puertas) y el otro acompaña (agente externo), por el contrario, su encuentro tiene un contexto y finalidades que van a enmarcar el desarrollo de la relación. Tales premisas me hicieron considerar la cualidad primaria de la hospitalidad: “recibir al otro”.

En el imaginario colectivo la escuela es considerada un segundo hogar porque ahí pasamos gran parte de nuestro tiempo y se nos transmiten saberes que nos permiten conocer y

reconocer el mundo en que vivimos. Al llegar a una casa, o escuela, necesitamos ser bienvenidos para poder ingresar en caso de no formar parte de sus habitantes. Jacques Derrida (2000) afirma que el anfitrión da la bienvenida y no sólo le dice “ven” a quien llega, sino “entra”; en ese acto de entrar se rompe el umbral del adentro y el afuera, dejas de ser un extranjero desconocido, y te conviertes en un extranjero conocido. Esta bienvenida es un acontecimiento que dura un instante, el cual puede llevarnos a la acogida o a la hostilidad, al reconocimiento de ser sólo visitante o residente.

La hospitalidad alberga dos posibles caminos (Derrida, 2000), el de *la hospitalidad incondicional o hiperbólica* y la *condicional jurídico-política*. La primera recibe al huésped sin condiciones, no espera una reciprocidad en el acto; por otra parte, la condicional tiene requisitos, se recibe al otro en la medida que se sabe quién es, qué desea y qué ofrece. “La hospitalidad en tanto acontecimiento de la venida del otro no puede ser pensada bajo la forma de un ideal regulativo en la medida en que la venida del otro no es regulable y anticipable” (Balcarce, 2014, p. 206). Al no ser anticipable la llegada del otro, quien recibe tiene la libertad de aceptar o rechazar a quien llega. En la primera se permite la entrada y hay acuerdos para lo que se avecina, en la segunda se niega la entrada y no trasciende el encuentro.

En el acto de hospitalidad está el *dar*, pero, ¿qué se da? En el escenario de un acompañamiento en artes dentro de una escuela de educación primaria, lo que dan las personas que reciben es el *tiempo escolar* con el que cuentan. Quien llega recibe ese tiempo para compartir una propuesta didáctica que integra la educación artística. Este es un encuentro condicional entre quien recibe y quien llega, y ambas partes requieren intercambiar, dar un espacio y recibir “algo” a cambio.

¿Qué permite identificar si se recibe o se rechaza? Bueno, el cuerpo ha sido el medio privilegiado para expresarnos, conocer y reconocer el mundo. El cuerpo se comunica a partir de acciones que pueden decantar en gestos, como la dirección de la mirada, gesticulaciones en el rostro, posiciones corporales, saludar, escuchar, evitar, por mencionar algunas, y son acciones voluntarias o involuntarias que comunican algo al otro.

Si en la hospitalidad están explícitos e implícitos los gestos (Guzmán, 2016) —modos de expresión del cuerpo que se asimilan a través de la cultura aprendida (social, familiar y educativa) y que nos permiten comunicarnos con los otros—, considero que *los gestos de hospitalidad* serán aquellas acciones e ideas compartidas a través de la palabra o el gesto corporal que permitan o no la comunicación entre las personas que se relacionan. Los *gestos de hospitalidad* pueden manifestarse voluntaria e involuntaria. El sentido de un gesto se construye a partir de considerar el contexto donde se realiza el acto, el lugar, el tiempo, quiénes son los involucrados, bajo qué situación, qué se percibe y qué se narra.

Al consultar el material empírico bajo la mirada de la noción *gestos de hospitalidad* identifiqué tres subcategorías: *gestos de hospitalidad de acogida*, *gestos de hospitalidad ante el tiempo* y *gestos de hospitalidad ante el acontecimiento*. Los *gestos de hospitalidad de acogida* hacen referencia al primer encuentro entre acompañante-docentes, acompañante-estudiantes y acompañante-directora. El acoger implica recibir al otro, no sólo físicamente (dejar entrar a la escuela o el aula), sino también en relación con las ideas y propuestas de trabajo (secuencias didácticas).

En los *gestos de hospitalidad ante el tiempo* apreciamos el tiempo desde un sentido metafórico, como algo limitado —cantidad de tiempo que se destina a una actividad (planeaciones)—, que tiene un uso —a qué se destina el tiempo (actividades realizadas durante la

intervención educativa)—, como algo que se agota —se tiene un horario escolar—, y el tiempo como algo valioso —se da y se agradece. Se comparten aquellos momentos en que el tiempo modificó el actuar de las docentes, y el mío, ante la aplicación de las secuencias didácticas o de la clase.

Finalmente, con la tercera subcategoría *gestos de hospitalidad ante el acontecimiento*, hago referencia a aquel instante no esperado que marcó una reorganización en la propuesta inicial del acompañamiento en artes. El cambio surge a partir de situaciones fortuitas que se presentaron durante el acompañamiento y requirieron nuevas propuestas para continuar con el mismo.

Puesto que considero el acompañamiento como un viaje, me identifico como aquella extranjera que busca arribar a una escuela primaria, que quiere conocer y reconocer a quienes habitan ahí y busca compartir con dos docentes en servicio una propuesta didáctica para integrar la educación artística en su práctica docente para construir otros acercamientos hacia el acto de leer y escribir entre sus estudiantes.

¿Qué implica recibir a una extraña que quiere compartir estrategias que pueden o no ser del interés de las docentes? ¿Qué ocurre en los procesos de acompañamiento? Acerquémonos a estas preguntas.

La hospitalidad como gesto de acogida

La escuela primaria resguarda a población de 6 a 12 años de edad, es un lugar que atiende a las infancias y no cualquier persona puede transitar dentro de ella. Para tener permiso de recorrer o hacer uso de sus instalaciones, e interactuar con las personas que la habitan, se requiere ser bienvenido/a. Como mencioné líneas arriba, la hospitalidad puede ser incondicional o condicional (Derrida, 2000):

La ley de la hospitalidad es incondicional [al] recibir al otro sin hacerle ninguna pregunta; se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición. [En la segunda] son los otros quienes deben pedir hospedaje y revelar sus intenciones como huéspedes, mostrar su documentación, decir sus nombres, hablar la lengua del anfitrión, aún siendo totalmente extranjeros a ella. (Skliar, 2007, p. 76)

El acompañamiento en artes apela más a la segunda ley de la hospitalidad, pues quien acompaña es quien solicita permiso para transitar y realizar su intervención dentro de la institución educativa. Por otra parte, quien recibe tiene la decisión de aceptar o rechazar tal petición. En este sentido cabe la pregunta sobre ¿qué posibilita abrir las puertas al otro? En primera instancia se apela a que debe existir un fin en común entre el viajero y quien recibe. Así, en la entrevista de cierre con la directora del plantel, le hice la pregunta ¿por qué me permitió realizar esta intervención?, a lo cual respondió:

Me interesó mucho por el tema de la lectura, porque sé que la lectura es fundamental en el proceso de aprendizaje en los niños. [La escuela] muestra niveles bajos de lectura, hemos implementado varias estrategias [...] pero creo que no han sido efectivas, [...] no se ha logrado subir notablemente los resultados en el proceso lector. [...] Ese asunto lo traigo desde [hace] varios años, [...] ¿cómo podemos mejorar la lectura en los niños?

(Fragmento recuperado del archivo F5_EC_3)

¿Cuál es el punto en común entre el viajero y el morador? En este caso se vislumbra que es “la lectura”. La directora enuncia que una problemática a atender en la escuela es “¿cómo podemos mejorar la lectura en los niños?”, y ello encuentra eco con la viajera cuya intervención pretendía compartir propuestas didácticas que reconocieran en las artes otras posibilidades de apreciar la realidad y de estimular el acto de escribir y leer.

Por otra parte, la directora expresa familiaridad con la idea de integrar el movimiento con la lectura:

[...] me interesó mucho, porque más o menos yo tenía la idea de lo que podría ser y que así fue. [...] Pensé que [...] utilizar el movimiento como una forma de expresar ciertas ideas [...] o representar a través del movimiento la comprensión lectora o la interpretación, [...] seguramente puede ser algo de lo que ando buscando. (Fragmento recuperado del archivo F5_EC_3)

La hospitalidad condicional (Derrida, 2000 y Skliar, 2007) requiere que el huésped exponga la intención que tiene y si el anfitrión la considera viable le permitirá el ingreso. En este caso, el proyecto de indagación a través del acompañamiento en artes tuvo sentido para la directora al no ser ajena a la propuesta y destacar dos posibles formas de trabajo “el movimiento como una forma de expresar ciertas ideas” o “representar a través del movimiento la comprensión lectora”.

Las instituciones educativas están mediadas por normas que indica la Secretaría de Educación Pública (criterios y fines de la educación, así como los principios legales para una educación integral), y la directora es quien las aplica y vigila. Otra de sus tareas es gestionar la escuela, liderar, llevar a cabo reuniones de trabajo con los docentes y acompañar la mejora de las prácticas docentes, finalmente tiene la misión de construir un vínculo entre la familia, la comunidad y la escuela (SEP, 2023).

Al interior de la institución educativa la directora tiene una jerarquía superior al resto de la comunidad: docentes, estudiantes y padres de familia. La directora tiene funciones y responsabilidades ante la Secretaría de Educación Pública y su comunidad, por lo que, al permitirme ingresar a la escuela e implementar el acompañamiento en artes, implícitamente ella

esperaba una aportación o beneficio para la comunidad escolar (estudiantes y docentes). Por otra parte, si el acompañamiento es un modo de actualización docente, y una de las funciones de la directora es acompañar la mejora de las prácticas docentes, considero que pudo ser otro sentido importante para permitir mi ingreso a la escuela.

El acompañamiento en artes tuvo varios primeros encuentros —uno con la directora, con las dos docentes de tercer grado y con los grupos de 3ºA y 3ºB. Pero, ¿por qué es importante el primer encuentro? Bueno, considero que es relevante porque es el acto por medio del cual se conocen las personas que van a colaborar o trabajar juntas, se pueden compartir ideas y llegar a acuerdos. Es decir, es fundamental porque el acompañamiento implica un diálogo, “una forma común de proceder” (Bohm, 2004, p. 45).

Como referí en el Capítulo 1, en el primer encuentro con la directora me sugirió cambiar el grado escolar para el acompañamiento en artes y lo consideré como parte de las necesidades de la institución educativa. Elegí trabajar con las docentes de tercer grado porque era el grado que seguía de segundo de primaria (grado que había considerado en la propuesta inicial). La directora habló con las dos docentes titulares de tercero sobre el acompañamiento en artes y la segunda vez que me presenté en la escuela fue para conocer a las maestras de tercero y presentarles la propuesta de intervención.

En la presentación expuse, de forma general, cómo en la Leart se ha construido una línea de investigación en torno al acompañamiento en artes en educación básica, las fases de mi propuesta de acompañamiento, la finalidad de la intervención, los días y horarios de trabajo, así como los compromisos que contraíamos las docentes y la acompañante durante el trabajo conjunto. Hablamos de compromisos porque surge un acuerdo entre docentes y acompañantes

para trabajar, al exponer las fases se menciona qué va a hacer cada uno de los actores y la importancia de mantener un diálogo para aclarar dudas o atender necesidades particulares.

Durante el primer encuentro con las docentes la directora no estuvo presente, pero el subdirector académico estuvo en su representación. La mayor parte del tiempo las docentes estuvieron atentas a mi exposición. Sin embargo, en algún momento de la sesión hice un comentario que causó una ruptura en la dinámica. Mencioné que “con un grupo trabajaría 75 minutos, y con otro 45 minutos”, suceso que provocó una reacción en las docentes, quienes hasta ese momento sólo me escuchaban:

D1. —¿75 minutos? [Es mucho (voz baja)]

A. —Sí, bueno es que era una hora quince, me había dicho [la directora].

[ambas maestras se observan y ponen cara de sorpresa]

D2. —De eso no me acuerdo.

D1. —Se había quedado que era un tiempo igual.

Acompañante. —¿Igual?, ¿entonces serían 45 los dos?

D1. —¡Sí! 45 y 45. ¿No sé si a ti te comentó algo?

D2. —¡No! Yo no me acuerdo. [...] Es que además nos lo comentaron por separado.

D1. —¡Sí!

[sonido de garganta]

SA. —Pero ya se ajusta el horario de acuerdo a las necesidades porque igual se tiene que cubrir [...] una media hora no alcanza para nada. Habría que ver que sea flexible ahí.

(Fragmento recuperado del archivo F1_P1)

Esta situación aconteció por una confusión que tuve al leer los horarios indicados por la directora vía *Whatsapp*. Después de la sesión releí los mensajes intercambiados con la directora e

identifiqué que me había equivocado y las docentes tenían razón en la duración de 45 minutos. Al momento de hacer mi presentación de la propuesta no me percaté de mi error; sin embargo, existió una mediación por parte del subdirector académico, quien enfatizó que hablaría con la directora y consideraba que no había problema si el tiempo se extendía un poco.

El acompañamiento implica negociación y, como menciona Bohm (2004), “La negociación consiste en llevar a cabo los ajustes necesarios que permitan decir: «Comprendo su punto de vista y veo lo importante que es para usted. Encontremos una vía que resulte satisfactoria para ambos. [...]»” (p. 45). Bajo la premisa de contar con 45 minutos para realizar las sesiones de modelado, en las secuencias didácticas que elaboré, consideré 50 minutos para destinar 5 minutos más a la reflexión final. Sin embargo, ya en la práctica, en algunas sesiones la duración llegó a ser de 60 minutos.

Cuando arribamos a un lugar desconocido son las personas que te reciben y habitan ahí (escuela) quienes pueden guiarte para conocer el entorno. En este sentido, como parte de los *gestos de acogida*, considero la *acción de informar* a quien llega cómo es la población con quien va a trabajar:

[...] yo creo que sí es bueno que sepas cuál es la población con la que estamos trabajando [...], pueden venir a lo mejor toda la semana los niños, y a lo mejor te faltan dos, tres y ya no vienen. [...] Eso también es una limitante como para poder ver una evolución. [...] A lo mejor vas a decir, me están desanimando, pero es parte de la realidad. [...] La escuela tiene *población flotante*. (Fragmento recuperado del archivo F1_P1)

Cuando escuché “a lo mejor vas a decir, me están desanimando” mi reacción fue negar con la cabeza. De hecho, saber de la población flotante fue importante para mí porque me alertó de la posibilidad de que algunos estudiantes podrían no estar presentes, o fueran intermitentes,

durante mi estancia en la escuela. Ya en la práctica la mayoría de las y los estudiantes fueron constantes. Lo cierto es que, cuando se integró a la clase un estudiante que no estuvo presente en sesiones previas, la docente y los compañeros lo guiaron para integrarse a la dinámica de trabajo.

En el marco de la jerarquía escolar quienes tienen poca posibilidad de cuestionar lo que acontece en su día a día son los estudiantes. Mi primer encuentro con ellos y ellas fue durante la observación grupal, que tenía por finalidad apreciar la dinámica de clase y comentarles que trabajaría con ellos durante cuatro sesiones. Al realizar la observación en el aula no intervine en la clase que se desarrollaba en cada grupo, me senté en la última banca libre en el salón y simplemente les observé; así percibí quiénes participaban, quiénes platicaban, quiénes estaban atentos a lo indicado por la maestra, quiénes se distraían con mi presencia y en qué grupo se les indicaba con más frecuencia que guardaran silencio.

Durante mi observación en el grupo de 3ºB, en un determinado momento, la maestra titular estaba organizando con la maestra de 3ºA la ceremonia cívica escolar²⁹ del 24 de febrero; mientras tanto el grupo realizaba la actividad de elaboración de carteles. Un estudiante se levantó de su asiento, giró hacia donde yo estaba sentada y me preguntó en voz baja:

Estudiante. —Maestra, ¿cómo se escribe gorro?

Acompañante. —“gggggg” [hago el sonido], luego digo “go”.

Estudiante. —Así [escribe una “g” en el aire].

Acompañante. —Ajá, [a continuación menciono] “rro”.

Estudiante: —[Se sienta, escribe y me enseña su cuaderno con la palabra escrita] ¿Así?

Acompañante: —¡Sí!

²⁹ En el artículo 15 de la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales se estipula que “En los edificios de las Autoridades e Instituciones que prestan servicios educativos, deberá rendirse honores a la Bandera Nacional los lunes, al inicio de las labores escolares o en una hora que las propias Autoridades e Instituciones determinen en ese día, así como al inicio y fin del ciclo escolar”.

(Diario de campo, Sesión 5, p. 61)

Esta acción del estudiante la tomo como un gesto de aceptar mi presencia como maestra al externar una duda que me reconoce cierta autoridad. Al retomar la idea de Derrida (2000) de ser un “extraño” o alguien “conocido”, considero que pasé a ser “conocida” cuando la docente me presentó frente al grupo como la “maestra Lupita”, pues ser “maestra” dentro de una escuela tiene una connotación particular en relación con otro contexto social.

En el primer encuentro con los estudiantes de 3ºA y 3º B el diálogo se dio a través de la mirada, con excepción de la situación antes compartida. Al repensar el acto de intercambiar miradas con los estudiantes identifiqué las siguientes variaciones:

1. Contacto visual con los estudiantes y regresan su mirada súbitamente al cuaderno o al pizarrón.
2. Contacto visual con los estudiantes, ellos sonríen y al responderles con una sonrisa regresan su mirada sutilmente al cuaderno o al pizarrón.
3. Contacto visual con los estudiantes, ellos sonríen y al responderles con una sonrisa ponen súbitamente su mirada en otro estudiante y ambos sonríen.
4. Contacto visual con los estudiantes, yo sonrío y regresan su mirada de forma súbita sin responder a la sonrisa.
5. Contacto visual, yo sonrío, la mirada se mantiene fija y no responden a la sonrisa.
6. Contacto visual sin sonreír y no se desvía la mirada.

Interpretar las miradas entre estudiantes y acompañante dentro del aula puede tener grandes posibilidades de reflexión y me recuerda el ejemplo³⁰ de Geertz (2003) sobre la diferencia entre el guiño y el tic en su libro *Interpretación de las culturas*. En esta investigación

³⁰ Geertz expone el caso de “dos muchachos que contraen rápidamente el párpado del ojo derecho. En uno de ellos el movimiento es un tic involuntario; en el otro, una guiñada de conspiración dirigida a un amigo” (2003, p. 21).

no profundizaré en los sentidos de las miradas, sin embargo, enlisto las variaciones que identifiqué para mostrar ese primer encuentro con los estudiantes al ingresar al salón de clase. El acto de observar a alguien que llega por primera vez podría considerarse “normal” y por ello concederle poco valor, pero para mí fue significativo porque me permitió identificar un recibimiento no verbal a través de un gesto sutil como es ver al otro.

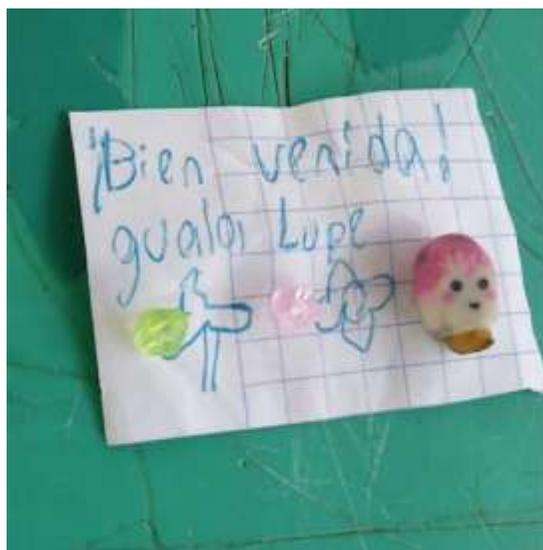
El *gesto de hospitalidad de acogida* que ocurrió en el grupo de 3°A fue realizado por una estudiante que me observó durante la mayor parte del tiempo que estuve en el salón de clase. Las acciones que son realizadas por otras personas trastocan a quien recibe la acción, ciertamente, y en este caso la estudiante me generó confusión. Al percibir que me observaba y sonreírle obtuve distintas respuestas: en algunas ocasiones, al hacer contacto visual, llevaba súbitamente su mirada a otro lugar, en otras me miraba fijamente a los ojos y no desviaba la mirada, en otros momentos sentía su mirada cuando yo estaba observando al resto del grupo.

Durante la observación grupal consideré que mi presencia podría generar curiosidad en los estudiantes porque no dejaba de ser un agente nuevo en el aula. Algunas miradas tuvieron diferentes duraciones en segundos —súbita o larga—, otras estuvieron acompañadas de otros gestos como la sonrisa —algunas abarcan ambas comisuras o sólo una. En cualquier caso, y entre todas las miradas percibidas, no sabía cómo interpretar (en ese momento) el contacto visual con la estudiante de 3°A, pues la suya fue una mirada constante y no respondió a mi sonrisa.

Durante la clase entró al salón una estudiante de 3°B y se dirigió a la titular de 3°A. En ese momento la estudiante que me miraba fijamente se levantó de su asiento, se acercó rápido a mí, extendió su brazo y me enseñó su puño; yo abrí la palma de mi mano derecha y en ella depositó un papelito para regresar rápido a su lugar. Después de leer el mensaje giré la cabeza y le sonreí, a lo que ella respondió con otra sonrisa.

Con este caso quiero ejemplificar que un gesto de acogida es recibir al otro a través de la palabra, a partir de la presentación, de decir al otro dónde está, o por medio de un presente. En este caso el gesto fue por medio del lenguaje escrito y visual, una nota con dos dibujos de flores que decía “¡Bienvenida! guada Lupe” y tres objetos —dos piedras de una pulsera y una pequeña goma.

Figura 22. *Gesto de acogida. Mensaje entregado por una estudiante de 3ºA*



Fuente: fotografía propia.

Reflexionar sobre el primer encuentro con la directora, las docentes y los estudiantes me permite reconocer que la intervención incide en varios actores y no sólo en las docentes —que son el motivo del acompañamiento. Así, cada uno de los actores tuvo acciones diferentes ante mi presencia. Con la directora existió una escucha y negociación para atender las necesidades escolares y lo requerido para efectuar la intervención; con las docentes presenté la propuesta del acompañamiento y, al mencionar mal la duración de cada sesión, externaron una posición, lo que muestra que son agentes activos. Con los estudiantes el recibimiento fue a través de la observación, de la preguntar y de dar un mensaje escrito con algún presente.

A partir de la noción de *hospitalidad* —de Derrida (2000)— y de *gestos* —de Guzmán

(2016)— surgió la categoría *gestos de hospitalidad* que me permitió vislumbrar el acto de acompañar como un momento que forma parte de las interacciones y las acciones concretas entre los actores participantes en y durante el mismo. Concibo la interacción con la directora y las docentes bajo el término *hospitalidad condicional*. Las docentes-directora-acompañante son conscientes de que a partir de ceder-recibir horas de la jornada escolar se brindará y recibirá una propuesta de trabajo para integrar las artes a la práctica docente. Finalmente, vinculo la relación con los estudiantes con la *hospitalidad incondicional* al asumir que ellas y ellos me recibieron sin condiciones, no cuestionaron mi formación, mi experiencia frente a grupo, mi experiencia con población infantil, sólo sabían que sería su maestra por algunas sesiones.

Los gestos de hospitalidad ante el tiempo escolar

El tiempo es un concepto que está presente a lo largo de nuestra vida. Gimeno (2008) reconoce dos visiones de tiempo: la primera hace referencia a la unidad de medida “dentro de la cual ocurre nuestra vida, que existe al margen de nosotros y a la que nos vemos sometidos” (p. 15). El tiempo es medible por excelencia a través del reloj (horas, minutos, segundos) o el calendario (siglos, años, meses). La segunda perspectiva reconoce la percepción subjetiva del actor, “el tiempo es algo que se vive, se siente, se experimenta; es el tiempo de cada uno” (p.15). Así, el tiempo puede ser algo medible o perceptible por el ser humano.

En la educación primaria el tiempo escolar se rige por un calendario que crea la SEP e indica los días que no se asiste a la escuela (días festivos oficiales), las vacaciones, las actividades propias para los docentes y directivos y el inicio-fin del ciclo escolar lectivo. La escuela primaria se organiza en seis grados escolares (de 1° a 6° grado y se considera la edad del estudiante para pertenecer a cada uno de ellos), se asigna una jornada escolar (tiempo que se permanece en la escuela) y los planes y programas de estudio vislumbran objetivos y metas a

alcanzar durante el ciclo escolar vigente. El tiempo destinado a la escuela permite al docente organizar horarios a partir de las asignaturas y las metas a alcanzar en cada una de ellas.

Al proponer la duración de las sesiones de intervención partí de mi experiencia previa en trabajo con adultos en espacios no formales y las clases que daba en ese momento rondaban entre los 90 o 120 minutos, pero con menores de edad las sesiones eran de 60 minutos. En mi propuesta inicial de acompañamiento sugerí sesiones de 90 minutos porque pensé en las docentes, pero olvidé que la escuela tiene su propia lógica de trabajo y en primaria las clases por asignatura son de 50 a 60 minutos.

Puesto que tendemos a considerar el tiempo como un *bien escaso*, “lo apreciamos como un capital que se gasta de prisa y que con él nos vamos también nosotros” (Gimeno, 2008, p. 19). Mi permanencia en la escuela estaba determinada a partir de la fecha solicitada para realizar el acompañamiento (20 de enero al 28 de julio de 2023) y también por el horario y día acordado: los días lunes de 15:00 a 15:50 hrs y de 16:30 hrs a 17:20 hrs.

En este sentido, el tiempo se percibe diferente a partir del rol en el acompañamiento. Por ejemplo, en la segunda fase, las docentes generalistas observaron la clase y la docente acompañante modeló; por el contrario, en la cuarta fase, las titulares de grupo aplicaron las secuencias didácticas y la docente acompañante observó. De ahí la importancia de reflexionar sobre por qué existe mayor atención del tiempo cuando se está a cargo de la clase que cuando sólo se observa.

En la sesión 1 de la fase de aplicación la maestra de 3ºB (después de mirar su reloj) se percató de que el calentamiento y la primera actividad de exploración corporal llevaron más tiempo del indicado en la secuencia didáctica; me preguntó si se podía omitir la segunda actividad corporal para pasar al cubo mágico y le respondí que sí, si así lo consideraban

pertinente. Ambas maestras dialogaron brevemente. La actividad no se eliminó y la docente de 3ºA hizo un ajuste que expongo en la siguiente tabla.

Tabla 13. Sesión 1. Fase 4. Ajuste realizado por la docente en la actividad “Exploración guiada”

Propuesta en la secuencia didáctica	Ajuste realizado por la docente
Se pregunta qué animales eligieron [los estudiantes], terrestres y acuáticos. La [docente] elige un animal de cada grupo y se realiza una exploración guiada: vamos a imaginarnos que todos somos “_____” (un Tigre), cómo reacciona y se mueve al estar en una “_____” (selva tropical de noche), cómo observa, cómo se mueve, qué sucede cuando está en peligro, etcétera. (La exploración se realiza con el uso de articulaciones y como títeres). (5 minutos)	La docente pasó al frente a dos estudiantes, realizaron alguno de los movimientos explorados del animal terrestre y acuático que eligieron, y el resto del grupo adivinó qué animal era. La actividad tuvo una duración aproximada de 2 minutos.

Fuente: elaboración propia. Información retomada de Secuencia didáctica 5, p. 1, y del Diario de campo, Sesión 12, p. 168.

En la cuarta fase las docentes tuvieron la libertad de ajustar la propuesta de trabajo, sin embargo, considero que la acción de *preguntar* fue un gesto de hospitalidad al mantener el diálogo en la relación de acompañamiento durante su práctica. Las docentes podían sólo actuar sin tomarme en cuenta, seguir las secuencias didácticas de manera rígida, o trabajar el tiempo sugerido en cada actividad sin considerar el proceso del estudiantado.

En la misma sesión ocurrió que las indicaciones para la elaboración del cubo mágico no fueron claras para el estudiantado. Las docentes dieron la explicación como se señaló en la secuencia didáctica, no obstante, de ocho equipos dos tuvieron claridad en las consignas y el resto tuvo dudas y lo manifestaron al preguntar a las maestras qué tenían que hacer —aunque ya habían recibido las indicaciones. Al reconocer la situación las docentes decidieron modificar la

actividad y en vez de hacer cubos colectivos elaborarían cubos individuales. A continuación ejemplifico cómo estaba indicada la propuesta de trabajo y cómo actuaron las docentes.

Tabla 14. *Sesión 1. Fase 4. Ajuste realizado por las docentes en la actividad “Cubo mágico colectivo”*

Propuesta en la secuencia didáctica	Ajuste realizado por las docentes
<p>La actividad a realizar consiste en que cada cubo tiene una temática y los participantes dibujarán en cada uno de ellos: el cubo 1 es para <i>personajes</i> (es momento que recuerden que movimiento o posición les gustó [explorar] de un animal acuático y terrestre), el cubo 2 es para dibujar el <i>ambiente</i> donde vive ese personaje (cada estudiante va a pensar en dos escenarios, si es el mar, cómo es el agua, es un día con sol, con lluvia, con tormenta, etcétera) y el cubo 3 es para géneros. Se plantea, si quisiéramos realizar una historia con nuestros personajes y el lugar donde viven, ¿Qué género o tipo de historia se podría crear? (ejemplos: fantasía, terror, ciencia ficción, policíaco o romántico). (20 minutos)</p> <p>NOTA. Un estudiante inicia el dibujo en [la hoja] del cubo 1, un estudiante en el cubo 2 y otro en el cubo 3. [Luego cambian de hoja]</p>	<p>Las docentes indican que cada uno de los participantes tome una hoja con la plantilla del cubo y en cada una de las caras van a realizar dibujos específicos.</p> <p>En el pizarrón realizan como guía, la figura que tienen en la hoja y colocan en cada cara una palabra: terrestre, acuático, escenario, escenario, género, género.</p>

Fuente: elaboración propia. Información retomada de Secuencia didáctica 5, p. 1, y Diario de campo, Sesión 12, p. 169.

A diferencia de la primera situación compartida, en el desarrollo del cubo las docentes dialogaron primero y después me comentaron que la elaboración sería individual porque era más viable por el tiempo y la organización. En los equipos había estudiantes de 3ºA y 3ºB. Las docentes afirmaron que “no iban a terminar la actividad” y sería difícil reunirlos durante la semana. Enfatizaron que el cubo colectivo es una opción si contaran con más tiempo y los estudiantes coincidieran en el salón de clase, pero no era el caso en ese momento. De este modo,

en la aplicación de la secuencia didáctica, las docentes actuaron a partir de la respuesta de los estudiantes.

Al concluir la primera sesión identifiqué dos *gestos de hospitalidad de acogida* por parte de las docentes. El primero fue que ellas destinarían, durante esa semana, un tiempo extra para que sus estudiantes terminaran los seis dibujos del cubo (personajes, escenario y género del cuento), pues mencionaron que si les pedían hacer la actividad en casa existía una posibilidad de que perdieran el material o se les olvidara. Por lo que ellas trabajarían en la semana y resguardarían la hoja, para que el siguiente lunes todos tuvieran su material de trabajo.

El segundo gesto fue cuando una de las maestras mencionó que, si necesitaba evidencias de cómo armaban el cubo o requería ver cómo trabajaban el armado del material, la siguiente clase podía iniciar con esa actividad. La iniciativa de las maestras me ayudó a resolver una situación que no había considerado al diseñar la secuencia didáctica: ¿qué pasa si los estudiantes no terminan la actividad? Antes, durante y después del acompañamiento, he considerado que las docentes poseen sus propios saberes, los cuales surgen de diferentes fuentes y experiencias; Tardif (2014) considera que “un profesor es, ante todo, una persona que sabe que sabe algo y cuya función consiste en transmitir ese saber a otros” (p. 25).

Si bien las docentes no diseñaron las secuencias didácticas de la fase 4 del acompañamiento en artes, a través de haber tomado la iniciativa —de destinar tiempo para que sus estudiantes terminaran el dibujo y posteriormente guardaran la hoja con el cuerpo geométrico en su estante, así como la sugerencia de iniciar la sesión con el armado del cubo—, sí influyeron en el diseño de la segunda secuencia didáctica de la fase de aplicación. Por ello, en el diseño de la segunda sesión partí del acuerdo que adquirimos ese día.

En la secuencia didáctica consideré 10 minutos para el armado del cubo, sin embargo, le llevó a los estudiantes poco más de 20 minutos concluir la actividad. La maestra de 3ºB comentó “ya se pasaron de tiempo” y surgió el dilema de cómo ajustar las actividades. Una respuesta de las maestras fue eliminar la actividad de recordar los movimientos que exploraron la sesión anterior (animales acuáticos y terrestres) y mejor sólo describirlos para pasar a la escritura de la historia. La docente de 3ºA expresó “¿¡la idea [de la sesión] es la producción del texto!?”. En esa ocasión les compartí que la idea de la sesión era que los estudiantes construyan la historia, pero que en el proceso reconozcan diferentes formas de narrar y describir, una de ellas es el movimiento corporal. Frente a mi comentario la docente de 3ºB expresó “pues si quieres en dos, en un minuto con reloj en mano [lo retomamos]”.

Tabla 15. Sesión 2. Fase 4. Ajuste a la actividad “Recordar y describir el movimiento corporal”

Propuesta en la secuencia didáctica	Ajuste realizado por la docente
<p>Se invita a los estudiantes a explorar y recordar el movimiento de los dos personajes que tienen en su cubo (animal terrestre y acuático) y se indica a los estudiantes que elijan dos movimientos de cada uno de ellos (los movimientos van a considerarse en la historia que creen).</p> <p>A través de la participación voluntaria, dos estudiantes muestran sus movimientos y otro compañero describe cómo se mueve. (10 minutos)</p>	<p>La docente les pregunta a los estudiantes si recuerdan cuáles eran los movimientos que habían explorado la sesión pasada de los animales terrestres y acuáticos.</p> <p>Nombra a dos estudiantes, a cada uno de ellos le pregunta qué animal eligió y cómo se mueve ese animal (realizan el movimiento).</p> <p>Uno de los estudiantes elige a una mariposa y después de presentar su movimiento surge la pregunta, ¿todos los animales con alas se mueven igual? Se hace referencia al rango de movimiento de las alas de un águila, una abeja y una mariposa.</p> <p>La actividad tuvo una duración aproximada de 2 minutos.</p>

Fuente: elaboración propia. Información retomada de Secuencia didáctica 6, p. 2, y Diario de campo, Sesión 13, p. 175.

He considerado el gesto de preguntar y dialogar como las acciones constantes al enfrentar un desfase entre el tiempo indicado en las secuencias didácticas y lo acontecido en la práctica. La

pregunta surge de manera individual, la externalizan entre docentes y conmigo. El diálogo “es una corriente de significado que fluye entre, dentro y a través de los implicados” (Bohm, 2004, p. 30); sin embargo, reflexionar sobre la acotación —“si quieres”— me deja entrever que mi comentario direccionó la decisión de las maestras. Por otro lado, me hizo cuestionarme ¿qué tanto enfatice la importancia del proceso al proponer una actividad? No es sólo moverse o describir, sino abonar a indagar sobre qué sentido tiene moverse, describir el movimiento del otro y qué me permite hacer eso al pensar o escribir una historia.

Greene (2005) menciona que “el arte [...] libera la imaginación para despertar nuevas perspectivas y descubrir alternativas” (p. 36) para mirar y reconocer la realidad. Considero que integrar la exploración corporal y la descripción del movimiento permite aprovechar la imaginación para abordar con otro enfoque la creación de una historia escrita. De todas formas, cabe la pregunta sobre si el hecho de que se realice con velocidad impacta en el logro del cometido. Lo cierto es que para mí era importante la actividad corporal, para las docentes podía omitirse en ese momento.

Compartir estos ejemplos en los que se consideró la posibilidad de eliminar la exploración corporal no busca exponer si se realizó o no la actividad, sino reconocer el sentido que tiene la propuesta para quien la aplica, lo que ofrece la actividad en el proceso educativo, valorar la incidencia del tiempo en el desarrollo de las actividades y cómo —ante la escasez del tiempo y otras mediaciones— las personas tomamos decisiones. De esto da cuenta lo expresado por una de las maestras en la entrevista de cierre: “las actividades *requieren más tiempo*, pero venía ya lo de la comida y [...] se tenía que cerrar la actividad, [...] *perdíamos un poquito de tiempo* en estarlos organizando y que pusieran atención, porque sí se dispersaron más [al juntar los dos grupos]” (Fragmento recuperado del archivo F5_EC_2).

En la fase de aplicación las docentes nunca hicieron el cierre como se sugirió en la secuencia didáctica —partir de la pregunta para saber ¿cómo se sintieron los estudiantes?, ¿qué consideran que se hizo en la sesión?, así como compartir sus registros o historias elaboradas en la clase. De hecho, los cierres en la fase 4 estuvieron marcados por expresiones como “guarden sus cosas” o “suspendan la actividad”. Las docentes no manifestaron inquietud por no hacer el cierre como se indicó en la secuencia didáctica, pero sí por no realizar las actividades indicadas en el desarrollo.

El tiempo escolar está marcado por un calendario y acuerdos entre el cuerpo colegiado. Durante la fase de aplicación una de las docentes me preguntó cuánto tiempo faltaba para que concluyera la intervención, debido a que en la Junta de Consejo Técnico Escolar estaban perfilando el cierre del ciclo escolar y había actividades *prioritarias* por el rezago que mostraron los estudiantes en los resultados del examen de la Olimpiada del Conocimiento³¹. En esta lógica, el tiempo que se *da* también se puede *pedir* o *quitar*. Pedir el tiempo dado es un gesto amable, mientras que quitarlo es un gesto hostil. En esta situación la docente apeló a *preguntar* y saber cuándo se *recuperaría* el tiempo otorgado.

Al ingresar a la escuela sabía que existían metas y objetivos a lograr en cada grado escolar, sin embargo, reconocer que para una de las docentes había “actividades prioritarias” me generó conflicto porque pensé que no había logrado manifestar el valor de las artes en el proceso educativo. Y es que Greene (2005) menciona que “debemos hacer que las artes ocupen un lugar central en los planes de estudio porque los encuentros con el arte tienen un poder único para liberar la imaginación” (p. 50). Las artes permiten a los estudiantes explorar, descubrir y

³¹ El concurso Olimpiada del Conocimiento Infantil (OCI) es promovido por la SEP y se aplica un examen a estudiantes de sexto grado de primaria.

reconocer sus propias voces y conocer otras formas de aprender. Es así para mí, pero quizá no pude transmitir mi perspectiva claramente.

La intención de compartir y modelar secuencias didácticas bajo un enfoque interdisciplinario que consideraba el trabajo con las artes para propiciar otros encuentros con el acto de escribir y leer, fue sensibilizar a las docentes sobre que la educación artística no es ajena al resto de las asignaturas de nivel primaria. Lo cierto es que existe una diferencia entre las ideas “motivar para escribir y leer” y “enseñar a escribir y leer”. Al identificar que los resultados del examen movilizaron el cierre del ciclo escolar 2022-2023 en los grupos de tercer grado de primaria, consideré que las actividades del acompañamiento no estaban alejadas pues, si bien no enseñaban a leer (usar una metodología), sí proponían otra forma de motivar al estudiantado a escribir historias (acercarse a una hoja en blanco y tomar su lápiz) y compartirlas con sus compañeros a través de la lectura en voz alta.

La apuesta del acompañamiento fue compartir con las docentes que a través del cuerpo (movimiento), el sonido, la música, las imágenes, los objetos, los cuentos (libros) y recorridos, el estudiantado puede explorar y tener experiencias que le permitan escribir historias y compartirlas.

Los gestos de hospitalidad del acontecimiento

Realizar una intervención educativa a través de un acompañamiento en artes tiene como supuesto la propuesta de intervención que se desarrolla en fases; se sabe qué se espera lograr en cada momento, se realizan apuestas al proponer una forma de trabajo y se termina de construir durante el acompañamiento como proceso. Existe un boceto de qué se quiere realizar, pero existe una incertidumbre al no saber si lo planeado se llevará a cabo de inicio a fin y qué implicación tendrán los participantes ante lo recibido.

La subcategoría *gestos de hospitalidad del acontecimiento* surge al identificar que existieron momentos que modificaron lo planeado al inicio de la intervención y decantaron en una reorganización del trabajo en las fases 3 y 4. Los gestos que considero en este apartado son los *gestos sencillos* (Cornu, 2007) perceptibles en “palabras y silencios”, en aquellos encuentros con el otro que a través de los “actos verbales y no verbales expresa[n] [una] visión de la situación” (Goffman, p. 1978, p. 13). El material empírico obtenido de las fases 3 y 4 me llevó a reflexionar los gestos sencillos que aprecié en mi relación con las docentes.

En las cuatro sesiones de modelado (fase 2) las docentes observaron las clases. Al iniciar la sesión les entregaba la secuencia didáctica y al finalizar les preguntaba si tenían alguna duda de la secuencia o de lo visto en clase. Su respuesta era “no hay dudas” o “ninguna”. Cuando planeé las fases había considerado que las respuestas emitidas por las docentes me permitirían planear la sesión de la fase 3³² y ellas, a través de la formulación de preguntas, podrían comenzar a identificar la articulación de los elementos de las artes consideradas en la sesión, así como visualizar las posibles secuencias didácticas que podrían diseñar y aplicar en la fase 4.

Para Derrida (2006) un acontecimiento “supone la sorpresa, la exposición, lo inanticipable” (p. 81), es lo que ocurre, lo que llega. Considera que hay al menos dos maneras de mencionar el acontecimiento, una de ellas es *decir lo que es*, describir o narrar tal y como ocurre, como los acontecimientos históricos; en la *performativa*, por su parte, “[...] hay un decir del acontecimiento de lo que ha ocurrido, que produce una transformación, que produce otro

³² En la fase 3 de mi propuesta de acompañamiento aposté por atender las dudas particulares de las docentes, más que a darles un taller de educación artística. En el acompañamiento en artes de Ferreiro (2015), en la fase 3, realizaron talleres de cada una de las disciplinas artísticas (una sesión de danza, una de teatro, una de música y una de artes visuales) para que el docente explorara y conociera los elementos básicos de las artes con los que trabajaba cada especialista. Tomando distancia de mi intervención considero que hubiera sido un acierto realizar un taller, aunque habría sido un reto abordar en una sesión de dos horas los elementos básicos de las cuatro disciplinas artísticas y su posible articulación.

acontecimiento y que no es simplemente un decir de saber” (p. 90). Así, en el acompañamiento los acontecimientos son considerados de índole performativo.

El gesto de responder “no hay dudas” o “ninguna” cambió el supuesto de poder obtener información que me permitiera reconocer qué requerían las docentes en el acompañamiento y así planear la sesión de la fase 3. Durante las clases de modelado mi atención estuvo en los estudiantes y por momentos esporádicos observaba a las docentes. Algunas acciones que percibí de las maestras fueron: leer la secuencia didáctica que les entregaba, observar a los estudiantes, intervenir al indicar a un estudiante guardar silencio o poner atención, revisar su dispositivo móvil y, en una ocasión conversar con otra maestra —pues la profesora de UDEEI se acercó a platicar.

¿Qué sucede cuando una docente afirma no tener dudas? ¿Qué implica tener dudas? Al respecto Goffman (1978) considera que la interacción de las personas está mediada por la cara que es “la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados” (p. 13). En este sentido, la cara a la que hago referencia en este apartado es la de “ser docente”, que es diferente a la cara de “ser estudiante”. El acto de preguntar es una apuesta al diálogo, pero en este caso la respuesta, al incluir un “no” o “ninguna”, cortó el circuito de comunicación y modificó mi actuar al aceptar cerrar el diálogo.

En el espacio escolar ser docente y estudiante está marcado por una jerarquía institucional. El docente es quien “sabe”, “comparte” y “construye” conocimiento con el otro y por eso al docente, por lo general, “no se le cuestiona”. Goffman (1978) habla del *acto de evitación* como aquellos momentos cuando el actor “cambia el tema de conversación o la dirección de la actividad” (p. 22) para “retirarse cortésmente” antes de que pueda suceder un riesgo para su cara.

Bajo esta lógica considero que la idea de no cuestionar estuvo implícitamente presente en mí en distintos momentos del acompañamiento y por ello no me atreví a indagar por qué no había dudas, o qué certezas tenían las docentes para no tener dudas. Responder “no hay dudas” es un gesto que indica evitación o que no permite dar paso a una conversación. De este modo la respuesta obtenida fue algo no esperado y modificó mi supuesto previo —que la participación de las docentes a partir de responder la pregunta, o formular sus propias preguntas ante la duda, daría formas particulares al acompañamiento.

Derrida (2006) expone que el acontecimiento nos cae encima, es algo que “puede ser dicho, pero jamás predicho” (p. 95). En la última sesión de la fase de modelado le comenté a las docentes que después de vacaciones³³ teníamos una reunión (fase 3) para aclarar dudas respecto a lo que habían visto en las cuatro sesiones de modelado y las secuencias didácticas; y posteriormente ellas estarían frente al grupo (fase 4). Ambas docentes externaron que al regresar de vacaciones tenían que atender otras actividades, como organizar el Día del niño³⁴ y el festival del 10 de mayo³⁵, lo que implicaba más trabajo para ellas.

Durante la charla una de las docentes me preguntó si los ensayos de los “bailables” podían considerarse como parte de lo que les toca hacer a ellas en la fase de aplicación. Esta propuesta no la esperaba y la sentí como una paradoja al recordar el título³⁶ que en ese momento tenía mi proyecto de indagación. Escuchar la propuesta de trabajo me hizo pensar que mi intervención en la fase de modelado no había tenido resonancia, pero también comprendí que

³³ El calendario del ciclo escolar 2022-2023 indicaba vacaciones del 3 al 14 de abril del 2023.

³⁴ La Asamblea General de las Naciones Unidas, en 1954, recomendó que a partir de 1956 se instituyera en todo el mundo un Día Universal del Niño. En 1959 la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprobó la Declaración de los Derechos del Niño y a partir de esa fecha se celebra en todo el mundo y cada país a asignado un día. En México se celebra el 30 de abril. (Comisión Nacional de los Derechos Humanos)

³⁵ El 10 de mayo es una fiesta nacional en México y se celebra desde 1922. (Gobierno de México)

³⁶ Tenía el nombre “Más allá de los bailables: la danza creativa como elemento pedagógico para incentivar la lectura y escritura en tercer grado de primaria”.

buscaban abarcar dos actividades en una: los ensayos para las festividades y la clase que les tocaba dirigir en el acompañamiento.

Sé que tuve la posibilidad de decir “no” y el acompañamiento “es así”. Sin embargo, sabía que la intervención fue una sorpresa para las docentes al ser algo no planeado y me habían destinado parte de su tiempo escolar; además, ahora tenían que destinar otro tiempo a los ensayos para el festival del 10 de mayo. Así consideré que podía abordarse otro sentido de los bailes regionales dentro del espacio escolar. Las docentes podían integrar algunos elementos de desplazamiento que vi con los grupos en la fase de modelado e incluso contextualizar el baile, a qué estado de la República pertenece, cómo surge el baile, por qué se llama de equis forma, qué sentido tiene el vestuario y por qué bailarlo. En síntesis, mi respuesta fue “sí se puede, pero tendrá ajustes”.

La fase 3 no se llevó a cabo como indiqué en la propuesta porque no estaba segura de qué necesitaban las maestras. En la reunión les pregunté nuevamente por sus dudas e inquietudes y sus respuestas fueron iguales a las previas. El giro que tomó la sesión fue para acordar la forma de trabajo en la siguiente fase. Les hice tres propuestas: 1. ellas diseñaban las secuencias didácticas y las aplicaban (propuesta inicial), 2. juntas hacíamos las secuencias didácticas y ellas las aplicaban, y 3. yo diseñaba las secuencias didácticas y ellas las aplicaban. El trabajo de aplicación podía ser individual o en conjunto.

En este contexto una de las maestras me preguntó: *¿si decidimos* hacerlo nosotras, tenemos que hacer la planeación? Al obtener una respuesta afirmativa hizo una pequeña mueca y continuó: ¿la secuencia debe considerar cosas como las que tú propones? —Sí, dije Por lo que nuevamente hizo un movimiento con la boca y movió la cabeza de manera afirmativa. Las

docentes dialogaron entre ellas y posteriormente me confirmaron, vía *Whatsapp*, que iban a aplicar juntas las secuencias didácticas que yo diseñara.

Un acuerdo que tuve con las docentes, al sí incluir el baile del *Tilingo Lingo*, fue que ellas realizarían una actividad para abordar con los estudiantes el contexto del baile que iban a presentar y los motivos del mismo. Lo cierto es que la sesión pactada para el día 8 de mayo no se llevó a cabo porque una de las docentes se retiró de la escuela y a la otra se le olvidó. Esta situación reorganizó las fechas y la cuarta fase se recorrió hasta el 22 de mayo.

Como ya dije, los gestos sutiles, a través de la palabra, me remiten a gestos de acercamiento y evitación que por momentos se entrelazan. Por ejemplo: en las cuatro sesiones de modelado las docentes estuvieron presentes y observaron, al preguntar por dudas, no hubo respuestas que abrieran al diálogo; en la tercera fase nuevamente no hubo dudas, sin embargo, me preguntaron qué seguía de la intervención. En la cuarta fase las docentes no diseñaron las secuencias didácticas, no obstante, sí las aplicaron y en dos ocasiones hicieron sugerencias de cómo podría iniciar la próxima sesión o qué tema abordar. Estos momentos ejemplifican cómo las docentes evitaron ciertas actividades, pero se mantuvieron atentas a lo que seguía del acompañamiento.

En la entrevista de cierre recordamos las opciones que tuvimos respecto a la elaboración de las secuencias didácticas en la cuarta fase y la docente de 3ºA expresó “Yo creo que nosotros lo hubiésemos preparado... Sí hubiera sido posible [...] ya con la experiencia de la primera [secuencia] que tú nos hiciste, a lo mejor hubiera sido más fácil, pero siento que sí *requiere su tiempo*” (Fragmento recuperado del archivo F5_EC_2). En la intervención las docentes estuvieron presentes y participaron a partir de como ellas consideraron que querían involucrarse.

Recordemos que en el acompañamiento un *gesto de hospitalidad* es “escuchar” al otro y “ajustar” la propuesta a lo que ocurre. Así, al iniciar la cuarta fase, la inquietud que me abordó fue cómo lograr que las docentes externaran sus dudas frente a la propuesta de trabajo o solicitaran mi apoyo durante el acompañamiento. La primera secuencia didáctica que aplicaron la entregué 20 minutos antes de que iniciara la sesión. A partir de esta experiencia una de las maestras me pidió que les enviara la secuencia didáctica el día viernes o el fin de semana para que la revisaran con antelación. Durante la fase de aplicación el diálogo con las docentes fue constante, manifestaron dudas al inicio de la clase (aclarar lo que tenían que hacer en una actividad particular) o durante la clase (ajustar actividades).

Pensaba que existía un diálogo entre las docentes y yo, la acompañante, de modo que fue inesperada la pregunta *¿cuánto falta para que termine la intervención?* Y es que hacer un acompañamiento en artes es estar en la incertidumbre porque los docentes tienen objetivos y metas que cumplir con los estudiantes, la escuela y la familia del estudiantado. Así, reconocer que las docentes podían “continuar” o “terminar” el acompañamiento me situó en un momento de inquietud, pues recordé que en otros acompañamientos de la Leart al menos un docente dejó el acompañamiento antes o durante la fase 4.

Ahora bien. Durante la intervención no le pregunté a las maestras por qué accedieron a participar en el acompañamiento en artes. Sin embargo, considero que un acompañamiento de este tipo no es posible cuando el docente decide no colaborar y se retira del proyecto. Los acompañamientos son complejos porque las necesidades e intereses individuales de cada actor participante atraviesan las interacciones. De este modo, en la intervención que hice, si bien la docente emitió la pregunta sorpresiva para mí, su actuar posterior no se modificó y se involucró en las sesiones, preguntaba y actuaba como al iniciar la fase de aplicación.

La directora siguió el proceso del acompañamiento al preguntarme cada vez que pasaba a despedirme: ¿cómo van? o ¿cómo les fue? Ella supo que una de las docentes me preguntó por la fecha en que concluiría la intervención, por ello le pregunté si debía acortar la intervención o qué otra cosa podía hacer. Respondió que respetara la cantidad de sesiones acordadas y que trabajara más con las maestras para que vieran en la propuesta de intervención la relación con los logros perseguidos en la escuela.

En la hospitalidad está la posibilidad de aceptar o rechazar y Derrida (2006) menciona que la hospitalidad “no consiste simplemente en recibir lo que se es capaz de recibir” (p. 94); de hecho, el recibir está en donde es difícil recibir, “allí donde la venida del otro me excede, parece más grande que mi casa, va a poner el desorden en mi casa” (p. 94). En este sentido, la intervención puede ser visto como un *acontecimiento* para las maestras y me deja ver que ese “algo” que modificó su dinámica escolar fue mi presencia; me dieron horas de clase que podían ocupar en otras actividades, participaron en las entrevistas de inicio y cierre, aplicaron unas secuencias didácticas que les entregué y participaron hasta concluir la intervención.

Inicié este apartado con cuatro preguntas ante el acto de recibir al otro en el contexto del acompañamiento en artes: ¿quién abre la puerta?, ¿por qué la abre?, ¿cómo nos reciben las personas del otro lado de la puerta?, y ¿cómo nos relacionamos? La categoría *gestos de hospitalidad* me permitió reflexionar en torno a los diferentes niveles de interacción que tuve con las docentes y cómo se desarrolló el acompañamiento en sus diferentes momentos.

Para responder a ¿quién abre la puerta? es necesario recordar que se trata de una puerta institucional y existen jerarquías. La persona que puede permitir el ingreso es la directora del plantel educativo. La siguiente puerta a abrir es la del salón de clase y son las docentes quienes

permiten el ingreso al “dar” horas de su tiempo escolar. Finalmente, los estudiantes abren sus puertas al “aceptar” a la persona que llega a trabajar con ellos.

La puerta se abre al reconocer que las intenciones de quien llega no son ajenas a los intereses de quien va a recibir, es una hospitalidad condicional (Derrida, 2000), y en la intervención la “lectura” fue el tema que abrió las puertas. En la escuela habían implementado diferentes estrategias para abordar la comprensión lectora y se sabe que quien llega no va a dar solución a esa problemática escolar, pero busca compartir cómo a través de la educación artística se pueden propiciar otros acercamientos al acto de leer y escribir.

Los recibimientos variaron. Considero que un “abrazo” representaría el recibimiento que tuve por parte de la directora —pues tuvo interés en que realizara el acompañamiento, pudiera compartir estrategias con las docentes y trabajara con los estudiantes. Con las docentes sería un “estrechar las manos” porque mantuvieron presencia con una distancia elegida, tuvimos visibilidad del otro y se mantuvo el diálogo. Con las y los estudiantes sería “un saludo a partir de mostrar la palma de la mano y agitarla” pues, aunque la energía fue diferente en cada grupo, siempre estuvieron abiertos y abiertas a la propuesta de trabajo.

El acompañamiento en artes es un reto al apostar por compartir propuestas didácticas que estiman a la educación artística en un contexto en el que esta tiene poca relevancia en la práctica de las docentes. El acompañamiento requiere del otro y, como di cuenta a lo largo de esta investigación, se está ante la incertidumbre de su respuesta. En este sentido, y puesto que quien acompaña se afecta en el proceso, reconozco que hubo momentos en los cuales no pude evitar cuestionarme —¿qué estoy haciendo?

Reflexiones finales

El acompañamiento en artes, como objeto de estudio, tiene una diversidad de aristas para indagar. Si bien existen trabajos que muestran propuestas para apoyar la enseñanza de las artes en educación básica a través del acompañamiento en artes o mediante colaboraciones entre docentes generalistas de primaria y docentes especialistas en artes, cada caso es único debido a la práctica de enseñanzas de los docentes participantes y porque se lleva a cabo en un contexto socioeducativo particular.

A pesar de la diversidad de experiencias identifiqué que, en algunas intervenciones realizadas en la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo, al concluir la fase de modelado, al menos un docente no continuaba en el acompañamiento en artes. En mi caso no abandonaron, pero por carga de trabajo en la escuela, las docentes manifestaron no tener tiempo para diseñar las secuencias didácticas del acompañamiento. Este suceso me hizo pensar que el acompañamiento en artes no es solamente transmitir la propuesta de trabajo interdisciplinaria a las docentes —aunque es importante—, sino que también implica la construcción de relaciones entre las personas que participan y ello obliga a preguntarse ¿qué puede motivar al docente a desertar o permanecer en el acompañamiento en artes?

Ya en las fases 3 y 4 del acompañamiento tuvieron modificaciones y mi foco de observación cambió, de querer conocer qué elementos básicos de las disciplinas artísticas se habían apropiado las docentes a través del acompañamiento y cómo las integraban en las secuencias didácticas que diseñaran, a indagar ¿cómo se involucraron las docentes en el proceso de acompañamiento en artes?, y ¿qué estrategias se pusieron en juego para llevar a cabo el acompañamiento? Así, aunque las docentes fueron el centro de este trabajo, a lo largo de la tesis analicé al estudiantado y a la directora del plantel educativo porque fueron actores que también participaron en la intervención.

Tratándose de una investigación de corte cualitativo con un enfoque etnográfico, la metodología de trabajo fue flexible al diseñar la ruta de investigación (propuesta de acompañamiento, realización del acompañamiento y análisis de la información) y la ruta de intervención (cinco fases). Es decir, si bien tuve un panorama general del trabajo, este podría ajustarse a partir de lo ocurrido en la práctica. Mediante un diario de campo y algunos audios registré lo vivido en la intervención educativa. Los conceptos que enmarcaron mi mirada en el campo fueron la *experiencia educativa y estética*, la *práctica de enseñanza*, el *acompañamiento en artes* y la *interdisciplina artística*.

Para profundizar en los alcances o identificar las limitaciones de la presente intervención, es necesario recordar los objetivos de la investigación que fueron: identificar qué elementos permiten o no la realización de un acompañamiento en artes, identificar cómo se relacionaron las docentes con las secuencias didácticas durante su aplicación, e identificar qué elementos básicos de los diferentes lenguajes artísticos se consideraron para diseñar las secuencias didácticas interdisciplinarias en las fases 2 y 4.

El acompañamiento en artes se realiza cuando mínimo un docente especialista en artes y un docente generalista deciden participar en el acompañamiento. Una vez iniciado el proceso se está mayormente supeditado a la disposición que tiene el docente acompañado, pues ellos deciden qué tanto abren la puerta del aula, del diálogo y del trabajo, o si deciden cerrarla y no continuar. Abrir la puerta no es sólo dejar pasar al docente acompañante al aula, es adquirir un compromiso de colaboración que busca intercambiar conocimientos y experiencias.

A través de la categoría *gestos de hospitalidad* reflexioné acerca de las relaciones que se construyeron durante el acompañamiento en artes entre docentes generalistas y acompañante. Así, desde la experiencia vivida de la intervención educativa, entre los elementos que

permitieron la realización del acompañamiento, la disposición y el diálogo fueron fundamentales.

Como expuse en otros momentos, las docentes de tercer grado no realizaron las secuencias didácticas por su carga de trabajo, lo cierto es que al externar que tenían varias actividades escolares se creó otra vía para continuar el acompañamiento en artes. Si no hubiera existido la escucha y la concepción de otras propuestas de trabajo, el acompañamiento hubiera concluido o continuado bajo una coerción de la docente acompañante, al obligarlas a diseñar secuencias didácticas.

En la entrevista de cierre le pregunté a las docentes cómo se sintieron durante la cuarta fase del acompañamiento y una mencionó: “por el momento del ciclo escolar, estábamos con los preparativos del 10 de mayo y no era solo el bailable, también trabajar el regalo [...]. Se sintió un poco presionado” (Fragmento recuperado del archivo F5_EC_2). Por ello, como observación para futuros acompañamientos en artes, es necesario tener presente que durante la intervención los docentes generalistas siguen trabajando y al tener que elegir entre enfocarse en una actividad marcada por el calendario escolar y el acompañamiento, quienes acompañamos tenemos que esperar, dialogar y negociar.

La categoría *gestos de hospitalidad* me permitió ver que en el acompañamiento está el acto de “dar” y “recibir”. En la escuela se da el tiempo escolar y a partir de ello se negocia la relación del acompañamiento para dar respuesta a las preguntas que surgen —¿cuánto tiempo dura?, ¿qué se hará en cada fase?, ¿qué se recibe a cambio de dar tiempo escolar?

La educación artística (música, danza, teatro y danza) tiene 31 años de haber sido integrada en los planes y programas de estudio de educación primaria en México. Sin embargo, se les ha orillado a ser actividades de manualidades o para los festivales escolares, dejando de

lado su aporte estético, lúdico, creativo y expresivo en el proceso formativo del estudiantado.

Esto explica lo expuesto por una de las docentes en la entrevista de cierre:

...te lo había comentado al inicio, no le damos la importancia a esto de las artes, como que tenemos esa idea de que arte es, y los mismos niños lo dicen: pintar, pintura, modelar; [nosotros] estamos acostumbrados a poner los bailables en primavera, 10 de mayo y no recalcamos eso del movimiento, de todo lo que implica. (Fragmento recuperado del archivo F5_EC_2)

Cambiar la visión que tiene el estudiantado sobre las artes no fue un objetivo de mi investigación; sin embargo, con el acompañamiento en artes el estudiantado amplió su visión de las mismas. Esto fue evidente al comparar las respuestas que dieron los estudiantes cuando les pregunté qué piensan cuando escuchan la palabra artes al inicio y al cierre de la intervención educativa. Sus primeras respuestas fueron “pintar”, “colores”, “dibujar”, “pinturas, pero famosas”, “pegar”, “cortar”, “cuadros”, “círculos”, “pinceles”, “brochas”, “artistas”, “hojas”, “colores”, “estuches”, “plumones”, “pritt”, “tijeras”, “lápiz”, “goma”, “figuras”, “árboles”, “plantas”, “casas” (Diario de campo, Sesión 6, p. 71); “la Mona Lisa”, “canciones”, “hacer manualidades”, “colorear”, “mover las manos” y “decorar” (Diario de campo, Sesión 6, p. 89). La mayoría de las respuestas me remiten a las artes visuales, por los materiales, los productos (dibujo o pinturas), aunque alguien mencionó canciones y mover las manos.

En el cierre de la intervención las respuestas tuvieron una variación, aunque las de mayor mención fueron pintar, dibujar y colorear. Otras respuestas fueron “moverse”, “trabajar con las cosas”, “señales de gatos”, “paciencia”, “dibujar muñecos”, “cantar”, “concentración”, “bailar”, “paisajes”, “mover el cuerpo con música” y “dedicación”. En esa última ocasión se nos agotaba el tiempo de la clase y no tuve oportunidad de profundizar en las respuestas, pero la comparación

de respuestas entre el inicio y el cierre de la intervención me permite apreciar que hubo cambios y al final no mencionaron materiales —como pinceles, brochas, colores, hojas, plumones— o acciones —como pegar, cortar, hacer manualidades o decorar—. Tanto los materiales como las acciones hacían referencia a las actividades manuales y el no nombrarlas indica un desplazamiento en su percepción.

El acompañamiento en artes constó de 18 sesiones y el análisis de la intervención se enfocó en las docentes. En cualquier caso, considero un aporte de mi intervención el hecho de que los estudiantes dejaran de asociar a las artes con ciertos materiales y que nombraran otras posibilidades como moverse, bailar, mover el cuerpo con la música, paisajes, trabajar con las cosas, paciencia, concentración y dedicación.

¿Cómo se involucraron las docentes en el proceso de acompañamiento en artes? Bueno, a través de lo registrado en el diario de campo y en los audios, puedo inferir que hubo diferentes matices de implicación. En las dos sesiones de la fase 1, sesión de sensibilización y sesión de observación, las docentes se abrieron a la escucha de la propuesta de trabajo y a la organización de la intervención. En las sesiones de modelado estuvieron físicamente, pero no se dio el diálogo, no externaron dudas hacia la propuesta de trabajo a través de las secuencias didácticas o de lo ocurrido presencialmente. En la fase 3 no se realizó la actividad como se había planeado, pero tuvimos un reacomodo de fechas y horario de trabajo. Finalmente, en la fase 4, las docentes se involucraron al aplicar las secuencias didácticas, me preguntaron sobre las actividades para reafirmar si habían comprendido y pude explicarles cuando no fue así; en algunos momentos de la fase de aplicación solicitaron mi apoyo para dirigir una actividad y en dos sesiones se dieron la oportunidad de moverse como un animal acuático o terrestre y guiaron a sus estudiantes.

No puedo afirmar contundentemente qué elementos básicos de las artes se apropiaron las

docentes al aplicar las secuencias didácticas, pero sí advierto que hubo un pequeño desplazamiento en torno a cómo perciben ahora la educación artística. La docente de 3ºA comentó “...el movimiento no es solo me muevo, salgo y hago [...] yo vi para los niños que era algo nuevo y les gustó, y que a partir de eso se dieron cuenta que podían escribir, redactar” (Fragmento recuperado del archivo F5_EC_2).

Después de haber concluido la intervención, y de tomar distancia de las lecturas realizadas al diario de campo, reconocí que otra manera como se involucró una de las docentes fue a través de externar posibles formas para ajustar una actividad compartida en el acompañamiento en artes. Para argumentar esto me tomo la libertad de retomar momentos que acontecieron en la sesión “Sensibilización ante el vínculo danza, lectura y escritura”:

...con los niños de primer año, si [estuviera] trabajando la lectoescritura, [...] con las sílabas o con la “m”, [puedo] hacer un cuento o hacer una lectura donde implique “mamá me dijo, no sé”, pero que ellos vayan haciéndola [mueve sus brazos] para que les fuera siendo significativo a ellos y, como dices, que lo vayan representando y cuando digo mamá, cómo lo representas y cosas así. (Fragmento recuperado del archivo F1_EI_1)

Por su parte, la docente de 3ºB, al concluir la sesión del cubo mágico (fase 4) y estar a punto de ir a su salón de clase, me pidió la plantilla del material de trabajo porque se imaginaba que podía usar el cubo para trabajar algún tema de la asignatura La entidad donde vivo. Una iniciativa de la maestra después de concluir la actividad La búsqueda del tesoro (fase 4), fue explicar a su comunidad estudiantil que los autores de los libros realizan firmas de autógrafos donde escriben una dedicatoria para la persona que adquirió el libro, y que también se escriben dedicatorias en libros cuando son un regalo que se espera sea conservado con el paso del tiempo. En esta lógica, la docente invitó a su grupo a llevar su libro a la clase del cierre de la

intervención y pedirme que les escribiera una dedicatoria para que, en un futuro, si ellos conservaban el libro, pudieran recordar cuándo lo recibieron.

Finalmente, por motivo del cierre del ciclo escolar 2022-2023, las docentes hacen rendición de cuenta a los tutores de su comunidad estudiantil y presentan lo realizado y logrado durante el ciclo escolar en cada asignatura. En el mes de julio la docente de 3ºB me contactó vía *Whatsapp* y me dijo “consideraré tus aportaciones para que vean [los tutores] las artes desde otra perspectiva”, y posteriormente me compartió la infografía que elaboró y presentaría durante su rendición de cuentas. La infografía tiene un lugar asignado para Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Artes y, al final, Recomendaciones. A continuación recupero lo que la docente consideró relevante en relación con Artes.

Figura 23. Apartado de Artes en la infografía elaborada por una docente de tercero de primaria



Fuente: infografía elaborada por la docente de 3ºB de la Escuela Esperanza López Mateos.

Esta práctica puesta en marcha para su rendición de cuentas muestra, a mi consideración, que ella percibió un aporte y decidió transmitirlo a los tutores de sus estudiantes. De hecho, en la infografía identifiqué dos actividades realizadas durante el acompañamiento: hacer formas en el piso y la búsqueda del tesoro; e intuyo que cuando asegura que “Muestran interés en participar

en lecturas y crear cuentos con figuras” también hace referencia a la propuesta de trabajo del acompañamiento en artes.

Tras concluir el acompañamiento reconozco que existen diferentes modos de ser docente, cómo la práctica de cada cual está atravesada por experiencias previas (laborales, formativas, de vida) y que ello influye en cómo trabajamos en el aula.

La propuesta del acompañamiento en artes, en el diseño de secuencias didácticas, tuvo un enfoque interdisciplinario y en su momento me surgieron dos preguntas: ¿se puede hacer interdisciplina si se tiene “dominio” en una disciplina artística y algunos acercamientos a las otras?, y ¿se puede hacer interdisciplina individualmente o se requiere del otro para lograrlo? Al respecto considero que sí es posible propiciar procesos interdisciplinarios desde lo individual y teniendo conocimiento de un sólo lenguaje artístico; sin embargo, la persona requiere buscar herramientas y tener experiencias con los otros lenguajes para que pueda construir relaciones entre ellos e imaginar cómo articularlos.

En las investigaciones que Yves (2013) ha realizado respecto a la práctica interdisciplinaria en educación reconoce que el docente se mueve por diferentes polos durante su práctica (pseudo-interdisciplinaria, holismo, hegemonía y eclecticismo) y ello se puede deber a la formación disciplinaria e interdisciplinaria que tenga, a la concepción epistemológica de la noción, a cómo se adquiere y cómo se transmite.

En este sentido, cuando se diseñan secuencias didácticas bajo una perspectiva interdisciplinaria se abre un camino de posibilidades para la práctica docente. La interdisciplina es un enfoque que permite adentrarnos en nuevos territorios de pensamiento para indagar, explorar, jugar y apostar por hacer cosas que cotidianamente no haríamos; esa indagación es en beneficio de propiciar nuevas experiencias en el estudiantado.

Lo que mi investigación suma a los trabajos ya realizados sobre el acompañamiento en artes es: 1) la reflexión sobre la interacción entre docentes generalistas y docente acompañante, 2) una nueva ruta para abordar la cuarta fase del acompañamiento por medio de la aplicación de secuencias didácticas diseñadas por la docente acompañante y, 3) la puesta en marcha de un acompañamiento en artes con enfoque interdisciplinario, que no es dirigido en dupla docente de especialistas en artes.

El acompañamiento en artes se desarrolló en un momento específico y reflexioné lo vivido. Sin embargo, queda pendiente saber qué pasa después del acompañamiento que recibieron las maestras, ¿las docentes integraron algunos elementos de la propuesta para abordar las artes en educación básica en los siguientes ciclos escolares?, ¿qué han trabajado y cómo lo han realizado? Para dar respuesta a esas preguntas tendría que regresar a campo y me hace reflexionar ¿qué pasaría si existiera una continuidad en el acompañamiento en artes?, ¿qué variaciones podrían existir en un segundo acompañamiento en artes con las mismas docentes?

Por otra parte, esta investigación también me hizo pensar en las instituciones que forman a los docentes generalistas. Surgió la inquietud por saber qué sucede en el proceso formativo del docente para trabajar la artes en educación básica, cómo se aborda la enseñanza de las artes en las escuelas Normalistas o en la Universidad Pedagógica Nacional (ambas ofertan licenciaturas en Educación Primaria). Dar continuidad al acompañamiento en artes o indagar en el proceso formativo del docente son dos posibles temas de interés para desarrollar en el doctorado.

Referencias

- Abad, J. (2011). Espacios para el juego simbólico. En Ruiz de Velasco, Á. Y Abad, J. *El juego simbólico* (pp.143-186). Editorial GRAO.
- Agudelo, J. F. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula*. Luis Amigo. Fundación Universitaria.
- https://www.google.com/url?esrc=s&q=&rct=j&sa=U&url=https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/263_El_cuento_como_estrategia_pedagogica.pdf&ved=2ahUKEwj_yc-FII6GAxUPC0QIHfDuDAoQFnoECAoQAg&usg=AOvVaw1X5sRHcEl26ruBDA5hKgBE
- Aiello, M., (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30), 329-332.
- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata.
- Andrews, B., (2012). Creative Osmosis: Teacher Perspectives of Artist Involvement in Professional Development. *Creative Education*, 3, 971-979.
- Andrews, B., (2011). The good, the bad, and the ugly: identifying effective partnership practices in arts education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (13), 38-44.
- Ardanza, P. (2000). ¿Mantiene la pizarra su vigencia? *Revista Cubana Educación Media Superior*, 14(1), (pp. 92-95).
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (59), 221-234.
- <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/45391>
- Arnheim, R. (2008). *Arte y percepción visual*. Alianza Forma.

- Bachelard, G. (2002). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Bal, M. (2009). Concepto. En *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. (pp.35-81). Ad Litteram.
- Balcarce, G. (2014). Hospitalidad y tolerancia como modos de pensar el encuentro con el otro. una lectura derridera. *Estudios de Filosofía*, (50), 195-213.
- Baz, M. (1998). La tarea analítica en la construcción metodológica. En *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*. (pp. 55-65). UAM-X.
- Bárcena, F. (2012). El libro de las luciérnagas. El saber pedagogo. En *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. (pp. 105-159). Miño y Dávila Editores.
- Bertely, M. (2002). Construcción de un objeto etnográfico en educación. En *Conociendo nuestras escuelas*. (pp.63-93). Paidós
- Blom, L. y Tarin, L. (1996). Espacio. En Blom, L. y Tarin, L. *El acto íntimo de la coreografía*. (pp. 53-83). Serie Investigación y Documentación de las Artes Segunda época, Cenidi-Danza/INBA
- Bohm, D. (2004). Sobre el diálogo. En *Sobre el diálogo*. (pp. 29-82). Kairós.
- Buenfil, R. (2008). La categoría intermedia. En Pineda, O y Echavarría, L (coord.). *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis político del discurso* (pp. 29-40). Juan Pablos/Programa de Análisis Político del Discurso.
- Cárdenas, M. A. (2023, 26 de octubre). *Las artes como parte del campo de Lenguajes: propósito y elementos constitutivos* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/live/WryJROuTmrI?si=t3kYVcWbC-YUgtOe>
- Certeau, M. (2000). Relatos de espacio. En Certeau, M. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. (pp. 127-142). Universidad Iberoamericana.

Consejo Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2023).

Introducción. En *Re-construir el acompañamiento del supervisor y asesor técnico pedagógico hacia el cambio curricular. Intervención formativa emergente* (pp. 4-5).

Gobierno de México/MEJOREDU.

Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (2020). *Índice de marginación urbana 2020*.

CONAPO.

Córdoba, A. (2014). *La imagen como nodo. Vínculo entre la literatura y las artes visuales en Telesecundaria*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN.

Repositorio de Tesis Línea Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN.

Cornu, L. (2007). Lugares y compañías. Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación. En J. Larrosa. *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 51-66). Fundación Viure i Conviure.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Ediciones de la flor.

Desarrollo Integral de la Familia [DIF]. (06 de abril de 2020). Desayunos escolares calientes.

<https://www.gob.mx/difnacional/acciones-y-programas/desayunos-escolares-calientes>

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Editorial Biblioteca Nueva.

Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Comunidad de Conocimiento UNAM.

<https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluacion>

ci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/G
u%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Didi-Huberman, G. (2014). Volver sensible/ hacer sensible. En Badiou et. al. (2014). *¿Qué es un pueblo?* (69-100). Eterna cadencia.

Ferreiro, A. (2016). La planeación. En Michel, A. D. (2016, Coord). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. La línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo.* (pp. 53- 86). Centro Nacional de las Artes/ Universidad Pedagógica Nacional.

Ferreiro, A. (2015). Acompañamiento en Artes en la Escuela de tiempo completo en una telesecundaria. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 5(1), 37-60.
<https://doi.org/10.15332/erdi.v5i1.1269>

Ferreiro, A. (2014). Introducción. Una perspectiva interdisciplinaria de enseñanza de las artes en la educación básica. En Ferreiro, A. (Coord.), *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria.* (pp. 5-21)
Conaculta/INBA.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Siglo veintiuno editores.

Fierro Evans, M. C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1133-1148.

Flores, S. (06 de abril de 2020). Escritora borda una novela negra al filo de la historia de Esperanza López Mateos. En *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/2015/04/06/opinion/a08n1cul>

- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- Goffman, E. (1978). Sobre el trabajo de la cara. En Goffman, E. *Ritual de la interacción*. (pp. 13-47). Editorial Tiempo.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Guzmán, A. (2016). *Revelación del cuerpo. La elocuencia del gesto*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Heredia, Y. (2019). *Trabajos artísticos: una alternativa para el diálogo en un acompañamiento interdisciplinario en artes*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN. Repositorio de Tesis de la Línea Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN.
- Humphrey, D. (1965). *El arte de crear danzas*. EUDEBA Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2008). Cuaderno Estadístico de Coyoacán, edición 2008. En *Cuaderno Estadístico Municipal 2008*. INEGI.
- Jackson, P. (2012). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu editores.
- Jauss, H. (2022). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.
- Landalf, H. (1996). The Naughty Shoes. En Helen Landalf y Pamela Gerke. (1996), *Movement Stories for Young Children 3-6*. Lyme, Smith and Kraus Book, pp. 46-50.
- Lavalle, J. (2007). *Historias en movimiento: juguemos a crear danzas*. Conaculta/Fonca.

- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinaria en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina I*, 1(2013), 51-86.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica.
- Ley sobre el escudo, la bandera y el himno nacional. (2024, 01 de abril). Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LEBHN.pdf>
- Mateos, T. y Núñez, N. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Ediciones Universidad de Salamanca*. 23(2), 111-128.
- Michel, A. D. (2016). El diseño de la propuesta. En Michel, A. D. (2016, Coord). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. La línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo*. (pp. 23-35). Centro Nacional de las Artes/ Universidad Pedagógica Nacional.
- Miranda, J. (2017). *Experiencias de interdisciplina entre danza y música. Un proceso de acompañamiento en educación artística en la escuela primaria*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN. Repositorio de Tesis de la Línea Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN.
- Montealegre, R., y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Morrissey, D., y Kenny, A. (2023). Teacher-artist partnership as teacher professional development. *Irish Educational Studies. Irish Educational Studies*, 42 (1), 59-77.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2018). *Caminando juntos. Guía para el acompañamiento pedagógico de Técnicos*.

<https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/noticias/caminando-juntos-guia-para-el-acompanamiento-pedagogico-de-tecnicos>

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & Formation*. 62, 91-108.

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).

<https://dle.rae.es/acomp%C3%B1ar>

Rockwell, E. (2009). La relevancia de la etnografía. En *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 17-40). Paidós.

Rojas, E. (2016). *Una experiencia artística escolar en convivencia. Enseñanza en dupla docente de elementos básicos de artes visuales y danza con un grupo de primer grado de primaria*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN. Repositorio de Tesis de la Línea Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México*.

https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/archivos-2023/guia_operativa_publicas_2023.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Plan de Estudios de la educación básica 2022*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Plan de Estudios de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2021, 26 de mayo). *Aprende en casa III. 1º de primaria. Artes. Sentimos el movimiento*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=kdOxTza-tDM>

- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 3º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (22 de septiembre de 2015). *Primaria. Educación Básica*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/primaria-educacion-basica>
- Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2011). *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. SEP.
- Sistema de Información del Desarrollo Social [SIDESO]. (s.f). *Programa Integrado Territorial para el Desarrollo Social 2001-2003*. Pedregal de Santa Úrsula. <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=58>
- Soto, A. (2016). *Experiencia de cruce disciplinar entre artes visuales y danza en primer grado de primaria* de Ana Isabel Soto. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN. Repositorio de Tesis de la Línea Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN.
- Skliar, C. (2007). Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación. En J. Larrosa. *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 67-84). Fundación Viure i Conviure.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Narcea
- Tarrés, M. (2004). Lo cualitativo como tradición. En *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social* (pp. 35-60). FLACSO-Porrúa. 3.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción. Ir hacia la gente y La entrevista en profundidad.

- En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp.15-27 y pp.100-132). Paidós.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.
- Torres, R. M. (2011). Perspectivas en la enseñanza de las artes en la educación básica. En *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica* (pp. 17-44). Secretaría de Educación Pública.
- Trías, D., y Huerta, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. UAM Ediciones.
- Tyler, R. (1982). *Principios básicos del currículum*. Troquel.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (s.f). *Las fiestas indígenas dedicadas a los muertos*. <https://ich.unesco.org/es/RL/las-fiestas-indigenas-dedicadas-a-los-muertos-00054>
- Van Mannen, M. (2003). Centrarse en la experiencia vivida e Investigar la experiencia tal como la vivimos. En Autor. *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad* (pp. 55-95). Idea Books.
- Valenzuela, A. (2020). *Acompañamiento interdisciplinario. Integración de conocimientos de las artes en profesoras de educación básica*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN. Repositorio de Tesis de la Línea Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN.
- Vigotskii, L. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia*. Biblioteca de Ensato.

Anexo 1

Investigaciones sobre acompañamiento en artes. Maestría en Desarrollo Educativo, Línea Educación Artística (2014-2020)

<i>Tesis</i>	<i>Investigador/a</i>	<i>Trabajo en grupo, dupla docente o individual</i>	<i>Nivel educativo y grado escolar</i>	<i>Docentes acompañados</i>	<i>Fases o etapas implementadas</i>	<i>Disciplinas artísticas</i>	<i>Elementos retomados de cada disciplina</i>	<i>Objetivos</i>
La imagen como nodo. Vínculo entre la literatura y las artes visuales en Telesecundaria. (2014)	Adriana Janneth Córdoba Triana	Dupla docente (artes visuales y literatura) y trabajo colaborativo con otros especialistas (teatro, música y danza). Duración de intervención: de agosto de 2012 a julio de 2013.	Primero, segundo y tercer grado de telesecundaria. Telesecundaria de tiempo completo en el Estado de México.	Inicio: tres Cierre: uno	Primera etapa: Acercamiento a la telesecundaria y planeación del proyecto. Segunda etapa: Proyecto Basura-reciclaje (trabajo por proyectos). Tercera etapa: Talleres a docentes. Cuarta etapa: Reforestación (segundo proyecto).	Literatura Artes visuales Temática escolar: Medio ambiente	*Lectura en voz alta de coplas y mitos *Relación entre texto y lector. *Elementos conceptuales de las artes plásticas: punto, línea, plano, color, textura, volumen, tamaño, contorno y entorno. *Bidimensional y tridimensional *Paisaje *Formas geométricas *Entorno escolar	Hallar el sentido a la experiencia de los estudiantes en el taller de artes visuales y literatura.

secuencia
didáctica
interdisciplinar.

3. Aclarar
dudas al
docente.

4.
Acompañamien
to al docente
(El docente
pone en
práctica los
saberes y
herramientas
adquiridas).

5. Entrevista
cierre.

general
*Secuencias de
movimiento
*Flexión, extensión,
pausa activa y
desplazamiento

los elementos
que
favorecieron la
enseñanza en
artes.

<p>Una experiencia artística escolar en convivencia . Enseñanza en dupla docente de elementos básicos de artes visuales y danza con un grupo de primer grado de primaria. (2016)</p>	<p>Ernesto Rojas Pérez</p>	<p>Dupla docente (artes visuales y danza). Duración de intervención: de febrero a junio de 2015.</p>	<p>Primer grado de primaria. Escuela primaria pública en la Ciudad de México.</p>	<p>Inicio: uno Cierre: La docente participó hasta la tercera fase.</p>	<p>Etapas. 1. Diagnóstico: observación del grupo. 2. Primer acercamiento: Historia de un papel. 3. Reflexiones respecto a las primeras secuencias. 4. Segunda intervención: Historia de juguetes. 5. Reflexiones a la segunda intervención.</p>	<p>Artes visuales Danza</p>	<p>*Lenguaje visual (forma, punto, línea, textura, espacio y composición). *Alfabeto de movimiento.</p>	<p>Identificar a través de la observación de mi práctica en el aula, elementos profesionales y personales que influyen en mi actuar educativo con la asignatura y los estudiantes.</p>
--	----------------------------	---	--	---	---	--------------------------------------	--	--

Educación musical en la escuela primaria: sonidos y cuerpos en movimiento . (2016)	María Soledad Fernández Zapata	Dupla docente (música y danza): Duración de intervención: de febrero a junio de 2015.	Cuarto, quinto y sexto grado de primaria. Escuela primaria pública, turno vespertino en la Ciudad de México.	Inicio: cuatro Cierre: Dos docentes participaron hasta la tercera fase y dos concluyeron las cuatro fases.	Fase 1. Talleres de sensibilización con las docentes. Fase 2. Sesiones de trabajo de las especialistas con los alumnos. Fase 3. Taller disciplinar. Fase 4. Sesiones de trabajo de las docentes titulares con los alumnos. Fase 5. Ensayos y presentación ante la comunidad escolar.	Música Danza	*Sonido-movimiento *Silencio-no movimiento o pausa de movimiento. *Pulso musical *Expresión gráfica del pulso *Percepción auditiva *Percusiones corporales *Acciones de movimiento (flexión, extensión, rotación y pausa activa). *Pulso corporal *Segmentos corporales *Formas en el espacio *Alfabeto de movimiento	Indagar acerca de las interacciones que se establecen entre la música y el cuerpo, como una posible vía para la enseñanza de la música en la escuela, y para la sensibilización y formación de los docentes de educación básica del nivel de primaria. Experimentar posibles cruces disciplinares entre música y danza, para proponer y diseñar una metodología interdisciplinaria en el programa de acompañamiento.
Experiencia de interdisciplina entre danza y	Julieta Mayanelly Miranda Andrade	Dupla docente (música y danza).	Cuarto, quinto y sexto grado de primaria.	Inicio: Cuatro Cierre: Dos docentes participaron	Fase 1. Sensibilización a las docentes. Fase 2. Sesión	Música	*Sonido-movimiento *Silencio-no movimiento o pausa de movimiento. *Pulso musical	Analizar el trabajo interdisciplinario en danza y música de las

música. Un proceso de acompañamiento en educación artística en la escuela primaria. (2017)	Duración de intervención: de febrero a junio de 2015.	Escuela primaria pública, turno vespertino en la Ciudad de México.	hasta la tercera fase y dos concluyeron las cuatro fases.	de trabajo de las especialistas con los alumnos.	Danza	*Expresión gráfica del pulso *Percepción auditiva *Percusiones corporales *Acciones de movimiento (flexión, extensión, rotación y pausa activa). *Pulso corporal *Segmentos corporales *Formas en el espacio.	profesoras acompañantes durante el acompañamiento. Identificar las características del proceso interdisciplinario de las acompañantes y acompañadas durante el acompañamiento en educación artística.	
Trabajos artísticos: una alternativa para el diálogo en un acompañamiento interdisciplinario en artes. (2019)	Yannin S. Heredia Barajas	Triada docente (danza, música, teatro) Duración de intervención: enero a junio de 2017.	Tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria. Internado público, turno vespertino, en la Ciudad de México.	Inicio: Cinco* Cierre: Tres docentes concluyen el acompañamiento. Una docente participó en las primeras tres sesiones y otro participa hasta la tercera etapa.	Etapas. a) Presentación del proyecto y concreción del compromiso de participación en el acompañamiento o por parte de los profesores acompañados. b) Sesiones de trabajo del equipo de investigación	Teatro Música Expresión corporal y danza	* Expresión corporal, el gesto, la voz y la conciencia espacial. *Pantomima * Percusiones *Paisaje sonoro *Canción * Conciencia corporal *Kinesfera (espacio) *Planos de movimiento *Gestos cotidianos	Documentar el proceso del acompañamiento o a fin de generar un relato denso que permita el análisis y la categorización de la información. Analizar los obstáculos que se presentaron durante el acompañamiento

					con los estudiantes (ejemplificación) (trabajo por proyectos)		*Secuencias de movimiento	o y la pertinencia y eficacia de las estrategias de las acompañantes para sortearlos.
					c) Reunión para compartir rutas, aclarar dudas y concreción del compromiso de continuar en la etapa del acompañamiento por parte de los profesores acompañados			
					d) Sesiones de trabajo de los profesores acompañados con los estudiantes			
Integración de conocimientos de las artes en profesoras de educación básica. (2020)	Agueda Xanat Valenzuela Carrillo	Dupla docente (teatro y danza). Duración de intervención: diciembre de 2018 a junio de 2019.	Tercero, quinto y sexto de primaria. Escuela primaria pública en la Ciudad de México.	Inicio: tres Cierre: Dos docentes concluyen y una participa hasta la segunda fase.	Primera fase. Presentación Segunda fase. Ejemplificación Tercera fase. Taller Cuarta fase. apropiación	Teatro Danza Música	* <i>Soundpainting</i> *Alfabeto de movimiento (LOD). *Secuencias de movimiento *Sonidos *Improvisaciones rítmicas	Ofrecer los conocimientos de los elementos básicos de la danza y el teatro a profesoras de primaria durante un proceso de acompañamiento, para que se apropien de ellos y puedan utilizarlos en sus

prácticas de enseñanza.

Analizar el acompañamiento o interdisciplinario de danza y teatro con las profesoras.

Identificar los grados de integración de los conocimientos y saberes de las profesoras en sus prácticas de enseñanza.

Fuente: cuadro de elaboración propia. Material retomado del repositorio de tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo, Línea Educación Artística.

Anexo 2

Secuencias didácticas aplicadas en el acompañamiento en artes. Fase 4

Danza y Artes visuales		
Sesión: 22/05/23	Duración: 60 minutos	Lugar: Espacio amplio para poder realizar exploraciones corporales
Coordina: Docente de 3ºA y 3ºB		
Elementos artísticos a explorar. Movimiento corporal, niveles y direcciones espaciales, forma (biplanar y tridimensional)		
Pregunta que surge a partir de la intervención (docentes):		
Materiales: * Colores * Tijeras * Pegamento * Cubos		

INICIO

- Se indica caminar en el espacio de trabajo y comenzar a mover las articulaciones (cuello, hombros, codo, muñeca, dedos de las manos, pelvis, rodilla y tobillos). Se invita a realizar movimientos continuos, por ejemplo, mi brazo lo quiero llevar hacia arriba, para lograrlo inicio moviendo mi hombro, luego mi codo, la muñeca y los dedos de mis manos.

Posteriormente se pregunta ¿cómo se mueven los títeres y por qué? Se invita a realizar una exploración guiada a partir de los movimientos que pueden hacer los títeres. La acompañante modela la figura de inicio (piernas en “V”, brazos el “L”, cabeza de lado). Se indica que nos imaginemos que tenemos hilos y nos mueven. Se mencionan diversas partes del cuerpo para realizar los movimientos. **(10 minutos)**

DESARROLLO

- Indicar a los participantes que elijan dos animales terrestres y dos animales acuáticos que les gusten, recuerden cómo se mueven (caminan, vuelan, nadan,

reptan [arrastran]) y comiencen a imitarlos (recordar los niveles espaciales alto, medio bajo y las direcciones adelante, atrás, izquierda, derecha, diagonales). Posteriormente se invita a explorar el movimiento con la consigna de ser títeres, ¿cómo se moverían? Una vez finalizada la exploración se menciona que guarden en su mente la imagen (posición) que más les haya gustado de un animal acuático y otro terrestre. **(10 minutos)**

- Se pregunta qué animales eligieron terrestres y acuáticos, la acompañante elige un animal de cada grupo y se realiza una exploración guiada: Vamos a imaginarnos que todos somos “_____” (un Tigre), cómo reacciona y se mueve al estar en una “_____” (selva tropical de noche), cómo observa, cómo se mueve, qué sucede cuando está en peligro, etcétera. (La exploración se realiza con el uso de articulaciones y como títeres). **(5 minutos)**
- Elaboración del cubo mágico para la escritura creativa. Se realizan 10 equipos de trabajo con tres integrantes cada uno (se contemplan 30 participantes). Se entregan 3 hojas por equipo, se comenta que existen figuras geométricas que son planas (longitud y anchura) y otras figuras que tienen ancho, largo y altura. En la sesión van a trabajar con un cubo que tiene seis caras (se señala en la imagen). La actividad a realizar consiste en que cada cubo tiene una temática y los participantes dibujarán en cada una de ellas: el cubo 1 es para *personajes* (es momento que recuerden que movimiento o posición les gustó de un animal acuático y otro terrestre), el cubo 2 es para dibujar el *ambiente* donde vive ese personaje (cada estudiante va a pensar en dos escenarios, si es el mar, cómo es el agua, es un día con sol, con lluvia, con tormenta, etcétera) y el cubo 3 es para géneros. Se plantea, si quisiéramos realizar una historia con nuestros personajes y el lugar donde viven, ¿Qué género o tipo de historia se podría crear? (ejemplos: fantasía, terror, ciencia ficción, policiaco, realista y romántico). **(20 minutos)**

NOTA. Un estudiante inicia el dibujo en el cubo 1, un estudiante en el cubo 2 y otro en el cubo 3.

CIERRE

- ¿Cómo se sintieron durante la sesión? ¿Qué consideran que hicimos el día de hoy? ¿Para qué creen que son los cubos? **(5 minutos)**

Danza y Teatro		
Sesión: 29/05/23	Duración: 60 minutos	Lugar: Espacio amplio para poder realizar exploraciones corporales
Coordina: Constanza Zavala Cabrera y Ana María Cabello		
Elementos artísticos a explorar. Personajes, historia, exploración de movimiento.		
Pregunta que surgen a partir de la intervención (docentes):		
Materiales: * Cubos * Tijeras * Pegamento * Hojas blancas * Lápiz		

INICIO

- Los estudiantes arman el cubo mágico que elaboraron en la sesión anterior. **(10 minutos)**
- Para abordar los géneros del cuento, en el pizarrón se van a pegar las siguientes imágenes y posteriormente se pregunta a los estudiantes ¿Qué historia se imaginan a partir de la imagen? ¿Por qué? **(5 minutos)**



Policial clásico (misterio)



Ciencia ficción



Fantasa



Terror



Amistad o romance.

DESARROLLO

- Se invita a los estudiantes a explorar y recordar el movimiento de los dos personajes que tienen en su cubo (animal terrestre y acuático) y se indica a los estudiantes que elijan dos movimientos de cada uno de ellos (los movimientos van a considerarse en la historia que creen).

A través de la participación voluntaria, dos estudiantes muestran sus movimientos y otro compañero describe cómo se mueve. **(10 minutos)**

- En parejas o individual [a consideración de las docentes] se invita a los estudiantes a crear una historia, para ello van a lanzar el dado, ejemplo:

Cara 1. Género Ciencia ficción. La historia inicia con la mención de dónde va a suceder la acción. Ejemplo. En un lugar muy lejano hay un planeta llamado _____ que tiene...

Cara 2. Escenario acuático. Se describe el lugar, (continúa la historia) ejemplo: un inmenso océano color turquesa, se observan plantas de colores, etcétera.

Cara 3. Personaje terrestre. Se menciona qué hace el personaje en ese lugar, cómo se llama, etcétera. **(15 minutos)**

- En parejas o individual [a consideración de las docentes] los estudiantes van a socializar su historia.

Individual. El estudiante lee su historia y se invita a integrar el movimiento corporal (recordar la sesión con el cuento Los zapatos desobedientes).

Pareja. Un estudiante lee la historia y el otro compañero a través del movimiento corporal representa la historia. **(15 minutos)**

CIERRE

- ¿Cómo se sintieron durante la sesión? ¿Qué percibieron en las historias de sus compañeros? ¿fueron historias similares o diferentes? **(5 minutos)**

Teatro y Artes visuales		
Sesión: 05/06/23	Duración: 60 minutos	Lugar: Patio de la escuela y salón de clase.
Coordina: Ana María Cabello y apoya Guadalupe González		
Elementos artísticos a explorar. Personaje (detective), espacio, observación.		
Pregunta que surgen a partir de la intervención (docentes):		
Materiales: * Historias de la sesión anterior * Lupa de detective * Cuaderno de detective * Lápiz		

INICIO

- En el salón de clase se realiza la pregunta ¿Qué hace un detective? ¿Cómo actúa? Posteriormente se entrega a cada participante una lupa y un cuaderno de detective y salimos del salón de clase. **(10 minutos)**

DESARROLLO

- El recorrido de la escuela se divide en cinco espacios:

ESPACIO 1. Patio chico (atrás del salón de la maestra Constanza)

ESPACIO 2. Patio principal y jardineras aledañas.

ESPACIO 3. Camino que conecta el patio principal con la cancha de fútbol.

ESPACIO 4. Patio cercano a la biblioteca del turno matutino.

ESPACIO 5. Estacionamiento.

- Actividad. Nuestro personaje (detective) va a recorrer cinco espacios de la escuela. Se invita a que observen qué hay en lo general en cada uno de los espacios y posteriormente elijan un elemento, cualidad o composición que llame su atención y la registren en su cuaderno de detectives. Ejemplo: encontré un árbol que tiene un ojo y parece búho. Se estima que cada estudiante tenga un registro por espacio, pueden ser más. **(30 minutos)**

CIERRE

- Se invita a los estudiantes a leer sus registros como detectives ¿cómo compartes la información? ¿cómo actúas? (participación voluntaria). También se pregunta ¿Cómo se sintieron al recorrer la escuela? ¿Qué descubrieron? **(10 minutos)**
- La sesión anterior no fue posible socializar las historias que crearon a partir del cubo mágico, por lo que de manera voluntaria se invita a los estudiantes a compartir su historia que crearon en la sesión del lunes 29 de mayo. **(10 minutos)**

Danza y Artes visuales		
Sesión: 12/06/23	Duración: 60 minutos	Lugar: Patio de la escuela y salón de clase.
Coordina: Ana María Cabello y Constanza Zavala		
Elementos artísticos a explorar. Espacio y desplazamiento.		
Pregunta que surgen a partir de la intervención (docentes):		
Materiales: * Registros de la exploración anterior * Mapa del tesoro * Hoja blanca * Palo de lluvia * Lápiz o pluma * Libros (tesoro escondido en la escuela)		

INICIO

- Se retoman los registros que elaboraron los estudiantes en la sesión anterior. Se realiza una breve explicación del narrador en primera y tercera persona:
 - El narrador es quien cuenta una historia o un relato y puede estar dentro o fuera de la historia (Fuente. Portal UNAM, CCH). **(10 minutos)**

- Narrador en primera persona. Está dentro de la historia y es un personaje que cuenta lo que vive.

Ejemplo. En una tarde con poco sol, salí con mis amigos a recorrer la escuela y a encontrar pistas del tesoro escondido. En la primera parada vi una gran palmera acostada en el piso y a su lado descansaba una pelota roja, ¿Por qué estaban ahí? Esta primera pista indica que el tesoro se encuentra en los jardines de la escuela...

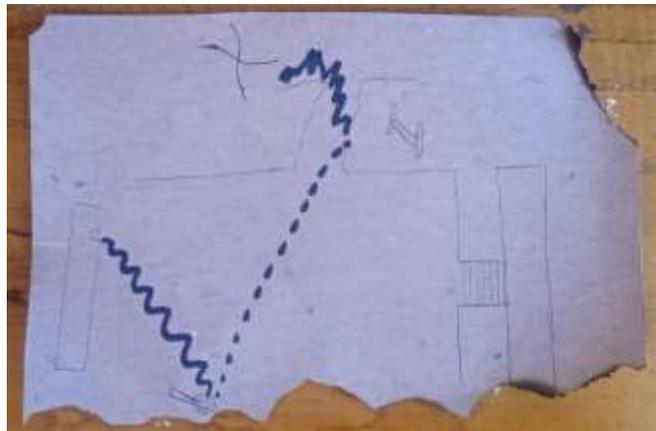
- Narrador en tercera persona. No se relacionan con los personajes, observan y cuentan lo que sucede.

Ejemplo. El lunes por la tarde, un grupo de niños junto a su maestra salieron a recorrer su escuela, buscaron pistas para encontrar el tesoro escondido que se cuenta, existe en los jardines...

- Se invita a los estudiantes a escribir una historia breve en tercera persona a partir de sus registros. **(15 minutos)**

DESARROLLO

- Se entrega un mapa a todo el grupo y van a encontrar el tesoro escondido en la escuela. Para llegar al punto 1 el desplazamiento se representa con el trazo curvo (ondulado), posteriormente, encontrarán una pista para identificar qué es el tesoro y llegar al punto 2, finalmente en la tercera parada se encuentra el tesoro³⁷. **(15 minutos)**



Mapa del tesoro

CIERRE

- De regreso en el salón se invita a que los estudiantes escriban su experiencia (primera persona) en la búsqueda del tesoro y posteriormente la compartan. **(15 minutos)**

³⁷ El tesoro que encontrarán los estudiantes, es uno de los tres libros de Oliver Jeffers: 1. De vuelta a casa, 2. Cómo atrapar una estrella o 3. Había una vez un niño... Estos libros son un regalo que les hago como parte de la intervención educativa.