

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de
acompañamiento para la enseñanza de las artes*

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Rosa María Guadalupe Rivera García

Directora de tesis: **Dra. Alejandra Ferreiro Pérez**

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

México, D.F.

Septiembre 2014

Por el derecho a la educación artística,
porque las artes lleguen a todos los seres humanos y
a partir de ese vínculo se desarrollen
seres plenos, autónomos, conscientes
de sus capacidades y convencidos de
lo que son y de lo que pueden llegar a ser.

Dedicatoria

A José de Jericó por ser quien guió mis pasos por el mundo de las artes, por iluminarme y cuidarme todos los días desde el cielo y confirmarme que la vida es mágica, el secreto está en dejarse llevar por su encanto. Te quiero papá.

A Rosita García por contagiarme su ilusión por la vida, porque con su ejemplo aprendí a desarrollar la empatía que tanto me sirvió en el proceso de investigación, por emocionarme con las narraciones familiares y por amarme sin condición. Te quiero mamá.

A José David por llegar a iluminar nuestras vidas.

Agradecimientos

Al profesor de la telesecundaria, por dejarme entrar en su mundo y compartir conmigo sus inquietudes, aprendizajes y experiencias.

A mi asesora Alejandra por acompañarme y creer en mí, por su entrega, apoyo y dedicación.

A Alma Dea por sus comentarios puntuales, su buen humor y la empatía para conmigo.

A Francisco por ayudarme a descubrir mis capacidades en las artes visuales y ser un digno ejemplo de congruencia.

A David porque con su actitud y el cuidado en sus palabras me dio elementos para poder diseñar un ambiente en el que impere la confianza en las exploraciones artísticas.

A Amanda Pacheco por motivarme con cada uno de sus comentarios y leerme detalladamente.

A Joan Vallés por abrirme la visión de la educación artística, por su calidad humana y por mostrarme con su ejemplo de vida el reconocimiento del otro.

A Dolores Picazo por su pasión en la enseñanza de las artes visuales.

A Roser Juana por darme la oportunidad de conocer otras visiones de la educación artística.

A Laura Ortega por acompañarme en el proceso del aprendizaje más arduo: ser feliz y disfrutar la vida.

A mis compañeros de la línea por las experiencias compartidas, especialmente a Mariela por esa buena vibra tan de ella.

A Adriana por ser un colibrí de colores, por su cariño, paciencia y escucha comprensiva.

A Nadia porque sus porras, abrazos y sonrisas contribuyeron en gran medida al reencuentro con mis capacidades.

A Alberto Nájera por su energía, entusiasmo y pasión por la educación artística y por la vida.

A Lyzbeth Mata por dedicar parte de su tiempo a leerme.

A Judith por escucharme y compartir tantas cosas.

A mis hermanos, a José por apoyarme en lo que podía y a Fernando por aclararme tantas dudas y desde lo cotidiano darme herramientas para analizar la realidad.

Y a todos los que de alguna u otra forma estuvieron presentes en este proceso aunque no fueron del todo conscientes de ello, especialmente a: Iván, Lyzbeth, Claudia, Israel y Raúl Porta.

Índice

Introducción.....	7
El proceso de la investigación.....	14
Organización del escrito.....	20
Capítulo 1. El escenario	21
1.1 Reforma de la Educación Secundaria	21
1.1.1 Antecedentes	22
1.1.2 Plan de estudios 2006 para la educación secundaria.....	25
1.1.3 La educación artística en el nuevo plan de estudios.....	27
1.2 La Reforma Integral para la Educación Básica	30
1.2.1 Plan de estudios 2011 educación básica	32
1.2.2 La asignatura artes en el nuevo plan de estudios	34
1.3 La telesecundaria	37
1.3.1 Historia.....	37
1.3.2 Modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria.....	40
1.4 Programa Escuelas de Tiempo Completo	39
1.4.1 Organización del trabajo	44
1.4.2 El programa escuelas de tiempo completo en la secundaria	45
1.5 El proyecto: “La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestros y maestras de telesecundaria”	48
Capítulo 2. Las artes y su enseñanza	56
2.1 Importancia de la educación artística	56
2.2 Perspectivas sobre la educación artística	59
2.3 La enseñanza de las artes	61
2.3.1 Eisner y la enseñanza de las artes.	61
2.3.2 Maxine Greene: educación estética e imaginación	67
2.4 Planteamientos pedagógico-metodológicos de la enseñanza de las artes propuestos por los especialistas	69
2.4.1 Planteamientos pedagógicos	69
2.4.1.1 Método de proyectos	70
2.4.1.2 Secuencia didáctica	72
2.4.1.3 Situación de aprendizaje.....	73
2.4.1.4 Interdisciplina.....	74
2.4.1.5 Ejes para la enseñanza de las artes	70

2.4.1.6 El juego y la imaginación como mediadores en la enseñanza de las artes.....	76
2.4.1.7 Pedagogía de la pregunta.....	77
2.4.2 Planteamientos metodológicos	78
2.4.2.1 Artes Visuales y Textos literarios	78
2.4.2.2 Danza	79
2.4.2.3 Música	80
2.4.2.4 Teatro	80
Capítulo 3. Enfoque de la mirada y modos de acercamiento	81
3.1 La orientación de la mirada	81
3.1.1 Experiencia	81
3.1.2 Experiencia educativa	87
3.1.3 Experiencia estética	89
3.2 Los modos de acercamiento	94
3.2.1 Investigación cualitativa	94
3.2.2 Metodología etnográfica.....	96
3.3.2.1 Documentación a través del video	101
3.2.3 La interpretación, metáfora de lo acontecido	103
Capítulo 4. Análisis de la experiencia.....	108
4.1 Relaciones establecidas.....	108
4.1.1 Relación del profesor con sus estudiantes como un <i>performance</i> de <i>Contact Improvisation</i>	109
4.1.1.1 El contacto	112
4.1.1.2 Aprendemos y exploramos juntos.....	125
4.1.1.3 Escucha a través del tacto	130
4.1.2 Relación con el proceso de acompañamiento.....	134
4.1.2.1 Artes Visuales y textos literarios	137
4.1.2.2 Danza, teatro y música	141
Conclusiones.....	160
Referencias	170

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Participantes.....	54
Tabla 2. Etapas del proyecto	55
Tabla 3. Entrevistas realizadas.....	99

Figuras

Figura 1. Mapa curricular de la educación básica 2011.....	32
Figura 2. Camino.....	51
Figura 3. Telesecundaria.....	51
Figura 4. Salón primer grado.....	51
Figura 5. Salón de usos múltiples.....	51
Figura 6. Experiencia sensibilizadora.....	114
Figura 7. Participación de estudiantes.....	116
Figura 8. Presentación del rap.....	119
Figura 9. Presentación Centro Cultural Mexiquense.....	121
Figura 10. Exploraciones con xilófono.....	124
Figura 11. Exploración conjunta con xilófono.....	127
Figura 12. Danza de los sembradores.....	129
Figura 13. Escucha a estudiantes.....	132
Figura 14. Profesor con estudiantes.....	134
Figura 15. Trabajo con programa de diseño.....	138
Figura 16. Trabajo con guiones y artes visuales.....	140
Figura 17. Profesor con especialista en teatro.....	147
Figura 18. Niños divirtiéndose.....	150
Figura 19. Demostración con alfabeto de movimiento.....	154
Figura 20. Ejercicio de descripción sonora.....	158

Introducción

La tesis que presento se centra en la experiencia de un profesor de telesecundaria en un proceso de acompañamiento brindado por especialistas en artes. El análisis que realizo puede ofrecer elementos para comprender algunos de los aspectos que inciden en la formación docente en educación artística y la manera en que se puede vincular a profesores no especialistas¹ con las artes y su enseñanza. A lo largo del trabajo detallo los recursos teóricos y metodológicos que me permitieron acercarme a esta realidad específica, la manera en que decidí analizarla y las conclusiones a las que llegué. En este primer apartado presento la justificación del trabajo y los antecedentes del mismo para posteriormente explicar el proceso de construcción del objeto de estudio y el trayecto de la investigación.

A partir de los conocimientos adquiridos y las experiencias vividas a lo largo de la maestría, puedo decir que la educación artística posibilita la expresión de emociones, sentimientos, ideas y experiencias a través del cuerpo, el sonido, lo literario y lo plástico; lo que a su vez implica procesos cognitivos complejos vinculados con la abstracción, el análisis y la síntesis; y a través de la apreciación estética, desarrolla habilidades de percepción y atención que dan lugar a un análisis más profundo de lo que se observa y por tanto a una comprensión más compleja, crítica y reflexiva del mundo que a su vez permite dar soluciones creativas a diferentes problemas. De igual forma, el trabajo con las artes desde un enfoque educativo propicia la colaboración de todos los participantes a partir de sus habilidades e intereses, así como el desarrollo de valores vinculados con la convivencia, el respeto, la solidaridad y la empatía.

En este sentido, la educación artística es indispensable para el desarrollo integral de los sujetos, de ahí la necesidad de generar investigaciones que intenten comprender sus dinámicas, particularidades, necesidades y dificultades y a partir de ello profundizar en el campo y dar algunas pautas de mejora. En este ámbito de investigación cobran especial importancia los trabajos centrados en el

¹ Para facilitar la lectura a lo largo del trabajo, utilizo los sustantivos que nombran a los actores en masculino, pero en ellos incluyo a mujeres y hombres.

quehacer de los profesores, pues a través de éste los estudiantes tendrán la posibilidad de vincularse con las manifestaciones artísticas para poder apreciarlas, disfrutarlas y expresarse a través de ellas. En este rubro se han desarrollado diferentes investigaciones, para efecto de la tesis que presento destaco algunas de ellas que podrían considerarse como antecedentes de mi investigación.

En primer lugar, me gustaría mencionar el trabajo realizado por Morton (1997) que en su tesis de maestría “La educación artística en la escuela: una débil presencia”, además de analizar las experiencias educativas vinculadas con las artes en nuestro país de 1985 a 1995, incluye en su investigación una indagación complementaria acerca de las concepciones que tiene el docente de nivel primaria sobre el papel formativo de la educación artística. Para indagar lo anterior realiza entrevistas semi-estructuradas a seis profesores que habían tomado algún curso o taller sobre educación artística, 10 docentes sin ninguna formación en este aspecto y 3 profesores especialistas. La autora concluye, entre otras cosas, que los profesores dan un mayor peso al valor comunicativo y expresivo de las artes y dejan de lado el aspecto apreciativo de la educación artística. Desde su punto de vista, es necesario fortalecer la formación de los profesores en este ámbito, para que en ellos puedan recuperar sus vivencias estéticas y desarrollar habilidades con los recursos expresivos de las disciplinas y de esta forma favorecer su reflexión sobre el uso de recursos didácticos en las actividades artísticas.

En la línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo se han desarrollado diferentes investigaciones sobre el trabajo docente en el nivel básico, entre éstas destaco algunas. La investigación realizada por Alfaro (2008) titulada “Las tareas de expresión corporal y apreciación de la danza desarrolladas por docentes en instituciones privadas en nivel preescolar” brinda algunos elementos para comprender cómo maestras no especialistas en artes definen sus tareas educativas de expresión corporal. La autora toma como referente la noción de tarea de Gimeno Sacristán y realiza un estudio etnográfico con base en observaciones y entrevistas que al analizarlas llega a la conclusión de que las maestras del estudio trabajan la expresión corporal a partir de cantos y juegos, destaca el papel del juego como medio de expresión y propone que para que haya

una mejora en el campo de la expresión corporal y la apreciación de la danza es necesario que las maestras conozcan el programa oficial y se den la oportunidad de vivir y apreciar el movimiento en su propio cuerpo.

El trabajo “La práctica docente preescolar ante la danza y la música: un acercamiento a las historias de vida de las educadoras” realizado por Ángeles (2007), indaga cómo los vínculos y experiencias de las educadoras en torno a la danza y a la música en su vida personal y profesional subyacen en su práctica docente. Desde una perspectiva etnosociológica la autora realiza entrevistas narrativas que le permiten orientar los relatos de vida de las educadoras y a partir de estos analizar las referencias experienciales estético-artísticas que inciden en su práctica docente. Entre las conclusiones más significativas destaca la presencia de agentes sociales en el acontecer de las experiencias dancísticas y musicales de los sujetos del estudio y el carácter cognitivo y pedagógico de éstas, aspectos que permiten comprenderlas de una manera más compleja e integral. Asimismo, tanto en las experiencias de las educadoras como en sus prácticas docentes, se subraya la presencia del carácter lúdico y la importancia de un ambiente afectivo que posibilite el reconocimiento de capacidades y cualidades de los estudiantes y con ello se impulse la participación en procesos artísticos.

Martínez (2006) en su trabajo “El teatro en la vida escolar: matices de la práctica docente”, utiliza la etnografía para aproximarse a la práctica docente de dos maestras de educación primaria en la enseñanza del teatro, teniendo como criterio de selección la formación en algún curso de educación artística y que su intervención pedagógica contemplara la enseñanza del teatro. A través de la descripción y análisis de las prácticas de estas profesoras logra reconocer las diversas perspectivas bajo las cuales se enseña teatro en dos escuelas oficiales: como medio didáctico para el aprendizaje de contenidos de otras asignaturas y como medio para el aprendizaje de algunos elementos artísticos teatrales y para la expresión libre de sentimientos mediante la creatividad y la imaginación.

“Educación artística en el primer ciclo de la escuela primaria: expresión o copia” es el título de la investigación realizada por Ortega (2005) quien busca indagar sobre los espacios para la educación artística que se abren en el nivel primaria a

partir del análisis de las actividades desarrolladas en el aula. Para ello realiza observaciones al trabajo de dos maestras, una de segundo grado y otra de primero, encontrando diferencias significativas en sus modos de trabajo; mientras una trabaja de manera muy directiva y casi exclusivamente con artes plásticas a través de dibujos en fotocopias, la otra exploraba con diferentes materiales, integraba diferentes disciplinas artísticas y daba espacios para que los niños expresaran sus ideas y opiniones. Además de señalar estas diferencias, la autora menciona que en ambos casos la educación artística se reducía a una actividad puramente mecánica para elaborar elementos decorativos en las que la expresión y espontaneidad de los alumnos quedaba de lado.

Respecto a los trabajos citados hasta ahora me interesa mencionar que en un inicio quería analizar las prácticas de enseñanza en artes del profesor de telesecundaria, de ahí que para construir los antecedentes de mi investigación me centrara en este aspecto. Como relataré en el siguiente apartado, mi objeto de estudio se fue transformando y me enfoqué en la experiencia del profesor en el proceso de acompañamiento, no obstante, las investigaciones a las que aludo brindan algunos elementos para comprender la manera en que profesores no especialistas se vinculan con las artes y su enseñanza, cuestión central en el análisis de mi trabajo.

Cabe señalar que aunque hay investigaciones sobre el quehacer docente en educación artística en secundaria,² decidí no tomarlas como referente pues en este nivel trabajan profesores especialistas y las particularidades de su quehacer y su vínculo con las artes difieren a las de un profesor de telesecundaria que imparte todas las asignaturas del plan de estudios sin estar especializado en alguna de ellas.

En relación con las investigaciones que refieren al acompañamiento destaca el proyecto coordinado por la Dra. Rosa María Torres Hernández, titulado “Prácticas de enseñanza en la asignatura de artes de la educación secundaria en el marco

² Entre estas destacan las siguientes: “Significaciones imaginarias en docentes de música con respecto a la educación artística en la escuela secundaria” de Galindo (2012) y “Voces de docentes de danza: algunas vicisitudes de la reforma integral de la educación secundaria” de Santiago (2009).

de la Reforma Integral de la Educación Básica” En él, profesores-investigadores y maestrantes de la línea de educación artística de la Universidad Pedagógica Nacional y del Centro Nacional de las Artes dieron acompañamiento a profesores de telesecundarias en el Estado de México, apoyándolos y brindándoles las herramientas necesarias para diseñar e instrumentar secuencias didácticas en artes articuladas con el campo formativo de Desarrollo personal y para la convivencia en función de lo planteado en el programa de estudios en un bloque en específico.

De este proyecto deriva la tesis de maestría “Acompañamiento a docentes de telesecundaria del Estado de México de la asignatura de Artes-Teatro, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica” realizada por Nájera (2012), quien a lo largo del trabajo reflexiona sobre el acompañamiento brindado a un profesor y una profesora de telesecundaria no especialistas en teatro, describe las actividades realizadas con ellos y analiza el proceso vivido enfocándose en su experiencia como acompañante y acompañado por los otros especialistas que colaboraron en el proyecto. Con su trabajo de investigación busca, entre otras cosas, apoyar para posteriores acompañamientos a docentes y dar algunas pautas para trabajar procesos de formación que inviten y apoyen a profesores no especialistas en el trabajo con el teatro.

Después de la intervención realizada por investigadores y maestrantes en el proyecto coordinado por la Dra. Torres, se detectó que en la mayoría de los casos los docentes no impartían el programa de Artes conforme lo estipulaba el programa oficial, no contaban con la planeación escrita de la asignatura y el trabajo en ésta se limitaba a la preparación de cuadros artísticos conmemorativos de la comunidad escolar. De lo anterior, surge la necesidad de seguir analizando las condiciones de las prácticas de enseñanza en artes en telesecundaria y continuar brindando acompañamiento a profesores para que logren reconocerse como guías de su enseñanza y propicien el aprendizaje mutuo al aprender de otros compañeros. (Ferreiro, 2012).

En este escenario se genera el proyecto “La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de

telesecundaria” coordinado por la Dra. Alejandra Ferreiro Pérez que junto con especialistas en distintas disciplinas artísticas del Centro Nacional de las Artes y maestrantes de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo, brindaron acompañamiento a profesores para el diseño y puesta en marcha de un proyecto escolar para la Escuela de Tiempo Completo teniendo como hilo conductor el arte y la cultura.³

Este proyecto enmarca el trabajo de tesis que presento y en él me centro en la experiencia de un profesor a lo largo del proceso de acompañamiento. Cabe señalar que, fuera de la tesis de Nájera (2012) citada en párrafos anteriores, el trabajo que desarrollo no cuenta con un referente específico en el ámbito de la investigación educativa y más allá de la originalidad de la temática, considero que el análisis de este tipo de procesos puede brindar elementos para comprender mejor los factores que juegan en la formación de docentes en educación artística y de esta forma contribuir al desarrollo del campo y corroborar la importancia del acercamiento a las artes en la formación de los sujetos.

A continuación presento el trayecto realizado a lo largo de la investigación y la manera en que se conformó el objeto de estudio.

³ En el apartado 1.5 del primer capítulo, detallo las características de este proyecto, pues contextualiza mi trabajo de investigación.

El proceso de la investigación

Convencida de que la educación artística brinda elementos para interpretar y comprender el mundo que nos rodea de una manera más compleja y dar respuestas creativas a diferentes situaciones; ingresé a la maestría con la intención de realizar una investigación que permitiera reflexionar sobre la manera en se vivían las artes en escenarios formales específicos, enfocándome en las prácticas de enseñanza de profesores de primaria en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica pues a partir de ésta, el enfoque que sustenta la asignatura de educación artística, las actividades propuestas en los programas y los materiales diseñados para trabajarla, permitirían colocarla fuera del terreno de las manualidades y los festivales.

En ese primer momento me interesaba conocer cómo trabajaban los profesores de grupo y profesores especialistas esta asignatura; si conocían los programas, la manera en que los aplicaban, qué tipo de actividades diseñaban, si utilizaban los materiales para los alumnos y de qué forma lo hacían. Lo anterior me permitiría tener un acercamiento a las dinámicas de la educación artística en el nivel primaria y a las particularidades y posibles problemas que surgieran en ella, para de esta forma generar algunas reflexiones sobre las necesidades específicas en su aplicación y puntar algunos aspectos a tomar en cuenta para su mejora.

Dados los espacios en los que los diferentes docentes de la línea de educación artística realizan sus investigaciones, el camino del trabajo que pretendía realizar cambió de rumbo y me incorporé al proyecto en telesecundaria mencionado en el apartado anterior. En este proyecto, especialistas y estudiantes de maestría que trabajaron con cinco disciplinas artísticas (danza, artes visuales, textos literarios, teatro y música), dieron acompañamiento a una profesora y dos profesores de una telesecundaria de la zona 3 del Valle de México, para que diseñaran un proyecto escolar para la Escuela de Tiempo Completo en el que el eje del mismo fue el arte y la cultura y cuya temática general fue el desarrollo sustentable y el cuidado del ambiente. Mi participación en el proyecto fue como ayudante de investigación y me concentré en la videograbación de las sesiones.

El proyecto se desarrolló en el ciclo escolar 2012-2013 y constó de cuatro etapas: la primera de planeación, una segunda en la que los profesores tuvieron una incipiente participación en un proyecto diseñado por los especialistas a partir de las ideas y creaciones de los estudiantes, la tercera etapa conformada por talleres de cada disciplina dirigidos a los profesores y una última fase en la que el profesor de mi estudio diseñó un nuevo proyecto con el apoyo de los especialistas.

He de señalar que en un principio me pareció muy complicado el cambio de modalidad educativa, pues mi experiencia laboral había sido en primaria –trabajé cinco años como maestra frente a grupo- y no había tenido contacto con el trabajo en telesecundaria. No obstante, poco a poco comprendí las dinámicas de esta modalidad y la manera en que se trabajaba; además, formar parte del proyecto, contar con todos los trámites administrativos resueltos para poder entrar a la institución, tener el apoyo para los traslados y las herramientas de grabación para el registro de la información, representaron un avance importante para el desarrollo de mi investigación.

Al estar en el campo y observar la forma en que se planteó el proyecto de desarrollo sustentable, me emocionó la idea de que chicos de un entorno rural tuvieran la posibilidad de acercarse a distintas disciplinas artísticas y desarrollar procesos creativos vinculados con su comunidad, en general puedo decir que el proyecto me entusiasmó. Para ese momento debía decidir qué de todo el proyecto me interesaba analizar y decidí permanecer en el ámbito de las prácticas docentes, centrando mi atención en el profesor de tercer grado que al inicio del proyecto se mostraba muy motivado.

De esta forma, definí como problema de investigación la manera en que el docente de telesecundaria se apropiaba de los aspectos para la enseñanza de las artes brindados por los especialistas para definir sus propias prácticas. Posteriormente, gracias a la observación de un profesor de la maestría sobre la manera en que la incorporación de otro docente enriquecería el trabajo, decidí integrar a mis observaciones el trabajo del profesor de primer grado para así poder hacer una comparación entre los procesos de ambos; he de decir que para ese momento el profesor en cuestión no mostraba mucho interés en el proyecto.

Así como en cualquier aspecto de la realidad, en la investigación tienen lugar contingencias que van generando modificaciones en la misma, el primer cambio lo mencioné en las líneas anteriores, una segunda modificación se relaciona con que a finales de la segunda etapa del proyecto, el profesor de tercer grado comenzó a deslindarse del mismo debido a diferentes intereses personales, por tanto, tomé la decisión de concentrarme únicamente en el trabajo del profesor de primero, quien para ese momento comenzaba a implicarse en el proyecto, debido en gran parte al interés y disposición de sus alumnos en éste.

La implicación de este profesor se proyectó en su participación activa en los talleres de cada una de las disciplinas (tercera etapa del proyecto) y en la fase final en la que, sin la participación de los otros dos maestros, diseñó un nuevo proyecto vinculado con la reforestación, realizó las planeaciones del mismo en secuencias didácticas y dirigió con sus estudiantes la gran mayoría de actividades en las que exploró con instrumentos musicales, cantó, bailó, dio recomendaciones para trabajar con distintos materiales para artes visuales y para la elaboración de dibujos y figuras en plastilina, enseñó cómo manejar un programa de diseño y modelado en computadora, brindó elementos para elaborar guiones teatrales y para trabajar los personajes en escena; en suma participó planeando y realizando actividades con sus alumnos en las cinco disciplinas artísticas en las que se centró el proyecto (danza, música, teatro, artes visuales y textos literarios).

Esta situación me entusiasmó, en parte porque me veía reflejada en él. Al respecto puedo decir que mi condición de profesora de primaria que no es especialista en artes me permitió identificarme con el profesor, vivir su proceso como un espejo, comprender algunas de sus dificultades y emocionarme con la manera en que fue involucrándose en el proyecto y con su transformación como maestro. Dicha identificación, así como, el sentimiento grato que me producía el que se hubiera despertado en él el interés por enseñar artes y generar espacios para que sus estudiantes se expresaran a través de las distintas disciplinas artísticas, permitiéndoles de esta forma desarrollar su creatividad y explorar sus propias habilidades, fueron las principales motivaciones para continuar con la investigación.

Para ese momento estaba claro que el profesor había tenido una transformación y vivido una experiencia educativa en términos de Dewey (1967), y para dar cuenta de ella seguía teniendo en la cabeza el siguiente problema de investigación: ¿De qué aspectos de las prácticas de enseñanza en artes planteadas por especialistas se apropia el profesor de telesecundaria y qué elementos recupera de sus prácticas cotidianas para empezar a definir sus propias prácticas de enseñanza en artes, durante un proceso de acompañamiento?

Para comenzar con el análisis de éstos aspectos, realicé un relato etnográfico que me permitió sistematizar toda la información obtenida y reconstruir el proceso del profesor en el acompañamiento. Para la elaboración de este relato observé casi todos los videos de las sesiones, escuché varios audios, reconstruí algunas pláticas informales y leí y releí las bitácoras que realicé sobre el trabajo de campo.⁴ Hecho esto, comencé a identificar algunos aspectos claves vinculados con las metodologías de trabajo de cada uno de los especialistas que habían sido las más significativas para el profesor y algunas características de sus prácticas cotidianas.

Sin embargo, -aquí viene otro de los giros en la investigación- la reconstrucción de todo el proceso del profesor a través de la realización del relato etnográfico, me permitió ver que lo más rico de la experiencia estaba en el proceso mismo, de ahí que decidiera enfocar el análisis en las relaciones que el docente estableció con sus alumnos y con los especialistas durante el proceso. Este nuevo enfoque y algunas lecturas sobre interdisciplina e investigación basada en las artes, me llevaron a considerar el análisis de la información a través de una metáfora de movimiento. Respecto a esto último, debo decir que una de mis grandes pasiones es el baile, particularmente los bailes de salón, y a lo largo del tiempo que llevo practicándolos he descubierto que el placer de conectarse con la pareja, esperar y escuchar sus propuestas de movimiento, implican en conjunto un proceso de empatía. Dichas sensaciones y reflexiones me remitían al proceso vivido por el

⁴ En el apartado metodológico del capítulo tres profundizo sobre ello.

profesor con sus estudiantes y para mí, la forma más clara de expresar ese aspecto era a través de la danza.

De esta forma, el papel que jugaba el interés y disposición de los alumnos en la transformación del profesor, me remitían a la sensación de “dejarse llevar en el baile” y escuchar y sentir el cuerpo del otro a partir de sus intenciones de movimiento. Como ya mencioné, mi práctica en los bailes de salón me ha permitido descubrir esa disposición, no obstante, la propuesta dancística de *Contact Improvisation* me pareció la más indicada para ilustrar esta situación pues en ella es muy clara la manera en que el contacto con la otra persona, la espera, la receptividad y la escucha del cuerpo del otro, dan lugar al movimiento;⁵ por estas razones, decidí utilizar esta propuesta para analizar las relaciones que el profesor estableció con sus estudiantes durante el proceso de acompañamiento.

El análisis de los vínculos con los niños había quedado resuelto con la incorporación del *Contact Improvisation*, y de alguna forma permitía ver la transformación del profesor, no obstante, en esta transformación también jugó un papel muy importante la relación con los especialistas y por ende con cada una de las disciplinas con las que éstos trabajaban. De ahí que, para profundizar en estos vínculos y a partir de la propuesta de mi asesora, decidí analizar los lazos establecidos a través de los tipos de relaciones definidas por Hutchinson (1995, citada por Ferreiro & Lavalle, 2010) en el ámbito de la danza

Así, el análisis de toda la información obtenida se centró en los vínculos establecidos con los otros que, desde mi punto de vista, es uno de los factores más importantes para el aprendizaje humano, no sólo en el ámbito educativo, sino en la vida social en general pues a partir de las relaciones que establecemos con otros, su forma de actuar, de ver el mundo, de explicar lo que les rodea, su memoria, sus gustos, pasiones, miedos, experiencias, etc., ampliamos nuestra visión del mundo, enriqueciéndola y creando conexiones que permiten

⁵ Si bien, en el cuarto capítulo profundizo sobre las características de esta propuesta; considero que el siguiente video ejemplifica claramente cómo el contacto entre los cuerpos da lugar a un movimiento fluido: <https://www.youtube.com/watch?v=PI514iZpN2E>

identificarnos en ciertos aspectos, reconocernos en ellos y así, tener una mejor comprensión de nosotros mismos.

Puedo decir que la idea anterior rondaba mi cabeza desde hace tiempo, sin embargo con el análisis de la experiencia del profesor pude hasta cierto punto corroborarla y tenerla más clara. En este sentido, viví el proceso de investigación como una experiencia que, además de alguno que otro sufrimiento, me permitió reconocermé en el otro y comprender de manera más compleja el fenómeno educativo como un proceso de relaciones a partir de las cuales aprendemos y nos enriquecemos como seres humanos.

Para este punto, aunque desde un principio tenía más o menos claro que analizaría la experiencia del profesor, ésta ya no se enfocó en la definición de sus prácticas de enseñanza en artes sino en los factores que hicieron que el proceso de acompañamiento fuera una experiencia, de esta forma el problema de investigación quedó definido de la siguiente manera:

¿Qué factores juegan en la experiencia de un profesor de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes?

Y de éste se derivaron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo vive un profesor de telesecundaria el proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes?
- ¿Qué elementos dejan ver que el profesor ha vivido una experiencia educativa durante el proceso de acompañamiento?
- ¿Qué tipo de relaciones establece en el proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes y qué papel juegan éstas en la experiencia del profesor?

De esta forma, el objetivo general de la investigación fue:

Analizar la experiencia de un profesor de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes en el Programa Escuela de Tiempo Completo.

Para lograr este objetivo desarrollé el trabajo de investigación que presento y en el siguiente apartado describo brevemente su estructura.

Organización del escrito

La tesis está organizada en cinco apartados, en el primero expongo los elementos de carácter oficial y organizativo que permiten contextualizar la investigación que se presenta; para ello describo aspectos relacionados con la Reforma de la Educación Secundaria y la Reforma Integral de la Educación Básica y el papel de la educación artística en ellas; los planteamientos oficiales en relación con la Telesecundaria, la forma de organización del Programa Escuelas de Tiempo Completo y las particularidades del proyecto del que derivó mi tesis.

El segundo apartado versa sobre las distintas perspectivas de la enseñanza de las artes, en éste resalto la importancia de la educación artística en la formación integral de los sujetos y me concentro en los planteamientos de Eisner (1995, 2004) y Greene (2004, 2005) en relación con los aspectos a tomar en cuenta para la enseñanza artística. Asimismo, expongo los planteamientos pedagógicos y metodológicos que fundamentaron el trabajo de los especialistas, pues éstos constituyeron el vínculo real y concreto a partir del cual el profesor de mi estudio tuvo contacto con las artes y su enseñanza.

En el tercer apartado presento los planteamientos teóricos que fueron la lente a través de la cual me acerqué a la realidad estudiada: los conceptos de experiencia, experiencia educativa y experiencia estética; de igual forma, presento la ruta metodológica seguida para tener dicho acercamiento. El cuarto apartado es sobre el análisis de la experiencia del profesor y en él me concentro en las relaciones establecidas con sus alumnos, con los especialistas y con las artes. Por último, presento las conclusiones y reflexiones derivadas de la experiencia de investigación y del análisis del proceso del profesor.

Capítulo 1. El escenario

*“Yo soy yo y mi circunstancia y si no la
salvo a ella no me salvo yo”
José Ortega y Gasset*

1.1 Reforma de la Educación Secundaria

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en congruencia con el Plan Nacional de Desarrollo se plantearon como objetivos estratégicos para la educación básica los siguientes:

- Avanzar hacia la justicia educativa y la equidad.
- Mejorar la calidad del proceso y el logro educativos.
- Reformar la gestión institucional.

Para lograr lo anterior se definió una serie de objetivos particulares para cada rubro entre los que se destacan: la atención a la diversidad e interculturalidad en el rubro de equidad; la articulación de la educación básica, el fortalecimiento de los contenidos educativos y producción de materiales impresos, el fomento al uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación y el impulso y fortalecimiento de la formación continua de los maestros en el rubro de calidad; y la generación de instrumentos para la rendición de cuentas y la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos en el rubro de la gestión institucional.

Si bien las políticas definidas en los distintos rubros, traducidas en objetivos particulares, pueden afectar en mayor o menor medida cualquier acción educativa que tenga lugar en nuestro Sistema Educativo Nacional, para los efectos de contextualización de este capítulo, me centraré en algunos de los objetivos relacionados con la calidad educativa, pues éstos se vinculan con la manera en que se está pensando la educación básica en los tres niveles, las habilidades, conocimientos, valores y actitudes que se pretenden desarrollar en los estudiantes, los enfoques de enseñanza, el uso de las tecnologías y la formación continua de los docentes.

En el objetivo particular vinculado con la articulación de la educación básica, se definió como una línea de acción la necesidad de desarrollar una nueva propuesta curricular de la educación secundaria que considere las necesidades de los adolescentes, les brinde herramientas para el aprendizaje permanente y dé lugar a la participación social; para lograrlo se planteó como meta para el 2004, definir una propuesta de renovación curricular, pedagógica y organizativa de la educación secundaria en la que se incluyó el programa de fortalecimiento para la Telesecundaria⁶ (SEP, 2001, p. 138).

En este marco es donde tiene lugar la Reforma de la Educación Secundaria⁷ aplicable a sus cuatro modalidades: general, técnica, telesecundaria y para trabajadores. En el documento base de la reforma elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en el año 2002 se plantean las razones por las cuáles es necesario transformar el último tramo de la educación básica obligatoria,⁸ los cambios que deben hacerse y las rutas para impulsarlos.

1.1.1 Antecedentes.

Para definir el por qué y el para qué era necesario y deseable cambiar la educación secundaria, se realizó un diagnóstico sobre la distribución de oportunidades educativas a nivel secundaria vinculadas con el acceso, la permanencia, la conclusión del ciclo y el aprendizaje (SEByN, 2002). En relación con las oportunidades de aprendizaje, se hizo referencia a la eficacia de la secundaria y para ello se presentó un análisis de los resultados obtenidos en diversas evaluaciones, dicho análisis arrojó datos poco alentadores que exigían volver la mirada sobre el sistema de las secundarias y la manera en que éste, junto con sus escuelas y maestros, era corresponsable de los pobres resultados

⁶ Sobre dicho programa se profundizará más adelante a lo largo de este capítulo.

⁷ Es pertinente señalar que en el año 2002 se plantea una Reforma Integral que implique la formación y mejora de la práctica de los profesores, como esto no pudo concretarse en ese momento la reforma se orienta únicamente a la cuestión curricular, a partir del enfoque por competencias y queda como Reforma de la Educación Secundaria, actualmente (año 2014) se le nombra como Reforma de Secundaria (RS).

⁸ En 1993 se define la obligatoriedad de la secundaria como uno de los resultados del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. Se debe señalar que para el año en que se realiza el documento base para la reforma de la secundaria, aún el bachillerato no estaba considerado como parte de la educación básica obligatoria.

en las distintas evaluaciones y en general del bajo rendimiento escolar de los estudiantes.

Aunado al análisis se presentaron algunas de las condiciones que caracterizaban la situación de la secundaria y que influyeron en la obtención de esos resultados; dichas condiciones estaban relacionadas con:

- la poca atención a los intereses y necesidades de los adolescentes;
- la desarticulación con los aprendizajes obtenidos en la primaria;
- la saturación de contenidos y la superficialidad en su tratamiento;
- la casi nula relación entre los temas de las distintas materias debido a la dificultad para el trabajo colegiado pues un gran número de profesores está contratado por horas;
- las prácticas de enseñanza que priorizan la memorización y limitan la participación activa de los estudiantes;
- la formación inicial de los docentes que no correspondía con los nuevos enfoques de enseñanza del plan 93;
- el hecho de que la función directiva se concentre en asuntos administrativos y ponga poca atención en los aspectos académicos;
- que no haya rendición de cuentas a la comunidad;
- que los padres de familia no están realmente involucrados con la dinámica de la escuela, ni con la formación de sus hijos, debido entre otras cosas a la poca comunicación con el personal docente y directivo y
- la heterogeneidad de perfiles profesionales de los docentes que muchas veces no corresponde con las asignaturas del plan de estudios (SEByN, 2002).

La caracterización anterior brindó elementos para definir el propósito de la Reforma Integral de la Educación Secundaria:

Transformar la práctica educativa a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello, reconoce que es indispensable fortalecer la continuidad entre los niveles que conforman la escolaridad básica, ofertar un currículo que posibilite la formación de los adolescentes como ciudadanos democráticos,

desarrollar al máximo las competencias profesionales de los maestros e impulsar procesos para que las escuelas funcionen colegiadamente y se constituyan, efectivamente, en comunidades de aprendizaje (SEByN, 2002, p.29).

En relación con la formación de ciudadanos que contribuyan a la construcción de una sociedad democrática, integrada y competitiva, se consideró necesario fortalecer la educación secundaria en los aspectos de cobertura, permanencia, calidad, equidad, articulación y pertinencia, y de esta forma se propuso una transformación progresiva dirigida a:

- Ampliar de manera sustantiva la cobertura del servicio, asegurar el acceso a la escuela y conseguir su universalización.
- Garantizar la permanencia y el egreso oportuno disminuyendo de manera significativa el fracaso escolar.
- Asegurar mejores niveles de logro de los aprendizajes escolares.
- Atender la diversidad de necesidades educativas de los distintos grupos sociales buscando siempre resultados educacionales equiparables en todos los alumnos.
- Articular de manera coherente los tres niveles de la educación básica, tanto desde la perspectiva del currículo como de la gestión escolar.
- Transformar las condiciones de funcionamiento de los centros escolares para favorecer el trabajo de maestros y alumnos (Zorrilla, 2004, p.20).

De igual forma, se establecieron algunas premisas que orientaron la toma de decisiones y la acción educativa, algunas de estas premisas fueron:

- El reconocimiento y atención a los intereses y necesidades sociales, psicoafectivas y cognitivas de los adolescentes.
- El logro en los aprendizajes de los adolescentes como el centro de la actividad de la escuela y para lograrlo se consideró como motor fundamental del cambio a los docentes, de ahí la importancia de que asuman el compromiso por dicho cambio y participen activamente en el mismo.

- En esta misma línea, para lograr dicha transformación se consideran como aspectos fundamentales: el currículo y los respectivos materiales educativos, la gestión y organización escolar y la formación y actualización de los docentes y directivos.
- En cuanto a la formación y actualización de los docentes se especifica que deben existir estructuras institucionales que posibiliten el acceso a distintas opciones de actualización oportunas y pertinentes para que sean puestas en práctica. Aunado a ello se señala la pertinencia de una actualización continua de los docentes de tal forma que se constituya una carrera profesional a lo largo de toda la vida (SEByN, 2002).

Para generar los cambios requeridos era necesario formular una nueva propuesta curricular que quedó concretada en el Plan de Estudios 2006 para la educación secundaria.

1.1.2 Plan de estudios 2006 para la educación secundaria.

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Secundaria se elaboró un nuevo plan de estudios en el que, como parte del proceso de articulación, se definió el perfil de egreso de los estudiantes con los rasgos que deben tener los alumnos al concluir la educación básica.

De igual forma, se estableció que la educación básica debe contribuir al desarrollo de competencias que permitan adquirir y aplicar conocimientos para solucionar problemas que se presenten en la vida cotidiana y que a partir de esos conocimientos los alumnos desarrollen actitudes que mejoren las relaciones de convivencia en el mundo actual. Para que dichas competencias colaboren en el logro del perfil de egreso, deben desarrollarse en todas las asignaturas y tienen que ver con el aprendizaje permanente, el manejo de información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad.

Dos elementos centrales definieron el nuevo currículo, el primero implica tomar en cuenta las características de los adolescentes, sus necesidades, intereses y realidades particulares para que la formación brindada tenga un verdadero impacto en la vida de los estudiantes. El otro elemento se relaciona con concebir al plan de estudios como un componente esencial para el cambio en la

organización de la vida escolar, pues al promover la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos como características esenciales de los enfoques de enseñanza de las distintas asignaturas, se promueve una relación más horizontal entre maestros y alumnos y mayor participación de otros miembros de la comunidad escolar; asimismo, la posibilidad de realizar proyectos integrados por diferentes asignaturas, propicia el trabajo colegiado entre profesores y el vínculo con los padres de familia.

El plan y los programas de estudio buscaron integrar las siguientes características:

- a) La continuidad con los planteamientos establecidos en 1993.
- b) Articulación con los niveles anteriores de educación básica.
- c) Reconocimiento de la realidad de los estudiantes.
- d) Interculturalidad.
- e) Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados.
- f) Profundización en el estudio de contenidos fundamentales.
- g) Incorporación de temas que se aborden en más de una asignatura.
- h) Aprovechamiento de tecnologías de la información y la comunicación.
- i) Disminución del número de asignaturas que se cursan por grado.⁹
- j) Mayor flexibilidad (SEP, 2006a).

A partir de estos elementos, se diseñó un nuevo mapa curricular en el que los espacios de formación de los alumnos se organizaron de la siguiente manera:

- 1) Formación general y contenidos comunes. Este es el espacio con mayor carga horaria y los contenidos de las asignaturas que lo conforman son definidos bajo normatividad nacional. Dichas asignaturas son: Español I, II y III; Matemáticas I, II y III; Ciencias I, II y III; Geografía de México y del Mundo; Historia I y II; Formación Cívica y Ética I y II; Lengua Extranjera I, II

⁹ En el plan 93 se cursaban 8 asignaturas y 3 actividades de desarrollo para dar un total de 11 y este nuevo plan consta de 10 asignaturas; a pesar de esta diferencia el número total de horas semanales sigue siendo el mismo (35), pues en el plan anterior se daban dos asignaturas vinculadas con la ciencias de tres horas cada una mientras que en el plan vigente en la asignatura Ciencias se hace énfasis en Biología en primer grado, Física en segundo y Química en tercero y cada una cuenta con 6 horas.

y III; Educación Física I, II y III; Tecnología I, II y III y Artes I, II y III. Para la formación artística se diseñaron contenidos para cada disciplina: Danza, Teatro, Música y Artes Visuales y si bien los programas son de carácter nacional, cada escuela, a partir de sus recursos y posibilidades, define la o las disciplinas que considere impartir.

- 2) Asignatura Estatal. Dicho espacio está conformado por la asignatura del mismo nombre, se imparte únicamente en primer grado y en él se ofrecen oportunidades para integrar aprendizajes del entorno social y desarrollar proyectos transversales. Los programas de estudio para esta asignatura son propuestos por las entidades, siguiendo los lineamientos nacionales.
- 3) Orientación y Tutoría. Este espacio forma parte de los tres grados y su objetivo es acompañar a los alumnos en su participación en la vida escolar, conocer sus necesidades e intereses y colaborar en la definición de su proyecto de vida.

Con la finalidad de lograr un mejor aprovechamiento de los programas de estudio se definieron algunas orientaciones didácticas para que los profesores contaran con herramientas que les permitieran renovar sus prácticas en el aula y así propiciar que los aprendizajes resultaran relevantes para sus alumnos. Dichas orientaciones tenían que ver con: incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos; atender la diversidad; promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento; incorporar como una estrategia didáctica el trabajo por proyectos; optimizar el uso del tiempo y el espacio; selección de materiales adecuados; impulsar la autonomía de los estudiantes; y la evaluación como un proceso continuo de obtención de información que no se reduce sólo a los exámenes (SEP, 2006a).

1.1.3 La educación artística en el nuevo plan de estudios.

Para comenzar con este apartado, es pertinente señalar que en el plan 1993 la Expresión y Apreciación Artísticas, como en ese momento se le nombró, era considerada una actividad de desarrollo y no tenía el carácter de asignatura, asimismo, no se contaba con un programa oficial, lo que propició que hubiera una

gran heterogeneidad de propuestas curriculares y algo de indefinición sobre qué y cómo trabajar (SEP, 2006b).

En el marco de la reforma y a partir de los planteamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 establecidos en el objetivo particular vinculado con el fortalecimiento y actualización de los contenidos educativos y la producción de materiales didácticos que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, se planteó como línea de acción el fortalecimiento de la educación artística, reconociendo su valor en la formación de individuos críticos, reflexivos y tolerantes a través de las siguientes acciones:

- Desarrollar la capacidad de apreciación y expresión artísticas del alumno, mediante el conocimiento y la utilización de diversas formas y recursos de las artes.
- Promover el acercamiento de las escuelas a diversas manifestaciones artísticas y culturales con el fin de ampliar la visión y los horizontes culturales de los alumnos y maestros.
- Concertar acciones y esfuerzos con otras organizaciones e instituciones vinculadas con la promoción de las artes y la cultura (SEP, 2001, p.142).

Acorde con estas acciones se definieron como metas la revisión y actualización de los planes y programas de primaria, secundaria y normal para el 2003 y la selección y producción de paquetes didácticos en apoyo a la educación artística en los mismos niveles de enseñanza.

De esta forma, en el plan de Estudios 2006 la educación artística tomó el carácter de asignatura, con la denominación “Artes”, se consideró como un campo de conocimiento humano fundamental para la formación integral de los alumnos, pues además de contribuir a la generación de competencias, propicia el desarrollo de distintos procesos cognoscitivos como la abstracción, el análisis y la síntesis, da elementos para establecer juicios, apreciar el mundo y ampliar su creatividad, sensibilidad, expresión y comunicación (SEP, 2001).

A partir de estos aspectos se definieron los programas para cada una de las disciplinas artísticas en los que se destacan las múltiples funciones que cumple el

arte y se invita a los docentes a ampliar su visión de la educación artística y evitar utilizarla como una actividad destinada a montar espectáculos de entretenimiento traducidos en los festivales escolares o a la elaboración de manualidades o ejercicios repetitivos. Asimismo, se señala que no se busca la formación artística profesional de los estudiantes sino brindarles un acercamiento que les permita reconocer los elementos distintivos de las artes en relación con otras manifestaciones culturales e involucrarlos en algunos de sus procesos.

Se indica también que a diferencia de los otros niveles de la educación básica en los que se trabaja con todas las disciplinas artísticas –danza, teatro, artes visuales y música- en secundaria se debe cursar una sola disciplina a lo largo de los tres años con la intención de que la experiencia de los alumnos con la disciplina elegida por la escuela¹⁰ sea más profunda y atractiva y les sirva de plataforma para ampliar el interés por las diferentes áreas de conocimiento artístico.

Los fundamentos teóricos de los programas refieren a la estética como una disciplina que posibilita la apreciación y elaboración de juicios estéticos que a su vez derivan en actitudes de tolerancia, comprensión y valoración de las manifestaciones artísticas de diversas culturas y de sus propios compañeros, de ahí que se procure exponer a los estudiantes a considerables y diversas experiencias artísticas para que puedan afinar sus sentidos y obtener elementos conceptuales que les permitan interpretar la forma y el contexto de las producciones artísticas.

El uso de los sentidos en su relación con la estética es otro de los fundamentos de la asignatura y en este vínculo se hace referencia a la experiencia estética a partir de la cual los sentidos captan las cualidades de las formas, de los sonidos o de los movimientos y ello brinda la posibilidad de reconocer emociones y sensaciones en los sujetos; de esta forma, se busca propiciar la construcción de conocimientos a través de la experiencia, considerando que, en la medida que los

¹⁰ Las escuelas pueden optar por la o las disciplinas que les sea más factible implementar considerando los espacios, el personal docente con el que cuenta y las características de la población estudiantil.

alumnos sean expuestos a diversas vivencias de carácter artístico, los sentidos se agudizarán y se refinarán, brindando así la posibilidad de entrar en contacto con sus emociones.

También se hace referencia al pensamiento artístico como un rasgo que brinda elementos para la creación y apreciación de productos artísticos y prepara al alumno para comunicar lo que siente y piensa a través de un lenguaje particular, que implica el conocimiento de los medios, las técnicas y los materiales para cada disciplina. Se especifica que el pensamiento artístico supone el incremento de habilidades motrices, cognitivas y sensibles en el alumno que fomentan la creatividad, la sensibilidad y la percepción.

De acuerdo con lo anterior, los contenidos de los distintos programas se organizan a partir de tres ejes orientadores: eje de expresión, eje de apreciación y eje de contextualización¹¹ y en función de ellos se plantean las actividades a desarrollar. Cabe señalar que en este periodo, se editaron y publicaron varios materiales de actualización de las cuatro disciplinas artísticas con la finalidad de que los profesores se familiarizaran con el programa, lo analizaran y tuvieran algunas opciones para desarrollar distintas actividades vinculadas con contenidos específicos de cada bloque.

1.2 La Reforma Integral para la Educación Básica

En el mismo tenor de la política de calidad en educación, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se plantea, entre otros objetivos, el de “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007b, p.11), para ello se propone llevar a cabo una Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) cuyo propósito sea

¹¹ Estos ejes son uno de los fundamentos pedagógicos del trabajo de los especialistas que dieron acompañamiento al profesor de mi estudio y por tanto se describen de manera más detallada en el apartado 2.4.1.1 del segundo capítulo.

ofrecer a los estudiantes un trayecto formativo coherente que satisfaga las necesidades educativas de nuestro país.¹²

Para cumplir con dicho propósito fue necesario llevar a cabo un proceso de revisión y reforma curricular de la educación primaria, que se definió a partir de la Reforma de Preescolar llevada a cabo en 2004¹³, la Reforma Integral de la Educación Secundaria 2006, el perfil de egreso de la educación básica elaborado ese mismo año, las competencias para la vida y el plan y los programas de estudio de primaria de 1993. Uno de los aspectos sustanciales de dicho proceso fue el de la articulación entre los tres niveles de la educación básica y para lograrlo, en el nuevo Plan de estudios de primaria elaborado en 2009 se definieron los campos de formación a partir de los cuales se organizaron los contenidos de los tres niveles educativos, dichos campos son: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.¹⁴

A partir de ello, se elabora el Plan de Estudios de la Educación Básica 2011 y se define un nuevo mapa curricular en el que los campos formativos del nivel preescolar y las asignaturas de primaria y secundaria se organizaron de manera horizontal para apreciar la relación secuencial de los contenidos en los tres niveles y ubicar los antecedentes y subsecuentes de cada disciplina (SEP, 2011b).

¹² En este proceso, también tiene lugar el acuerdo entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) concretado en la Alianza por la Calidad de la Educación, asentada en mayo de 2008 y a partir de la cual se pretende impulsar una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, la profesionalización de maestros y autoridades educativas, la evaluación como elemento de mejora y la transparencia y rendición de cuentas.

¹³ A partir del ciclo 2004-2005 comienza a entrar en vigor el decreto publicado en el Diario oficial publicado el 12 de diciembre de 2002 en el que se establece la obligatoriedad del preescolar. En ese ciclo comienza con el tercer año, en el siguiente con segundo y para el ciclo 2008-2009 con primero. Dicho decreto es uno de los antecedentes de la Reforma de Preescolar.

¹⁴ En este último campo de formación se ubica la asignatura Artes sobre la que se profundizará en el apartado siguiente.

Figura 1. Mapa curricular de la educación básica 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹⁵	1º PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR			3º PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR					
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º			
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria									Secundaria		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español									Español I, II y III		
		Segunda Lengua-Inglés ¹⁵		Segunda Lengua-Inglés ¹⁵									Segunda Lengua-Inglés I, II y III ¹⁵		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas									Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ¹⁵			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)			
	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ¹⁵			Tecnología I, II y III		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ¹⁵									Formación Cívica y Ética I y II		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Física ¹⁵									Tutoría		
				Educación Artística ¹⁵									Educación Física I, II y III		
													Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

. Fuente: SEP, 2011b

1.2.1 Plan de estudios 2011 educación básica.

Para cumplir con el objetivo de articular los tres niveles de la educación básica se elabora el nuevo plan de estudios en el que se considera al alumno como elemento central del acto educativo y se busca favorecer el desarrollo de competencias que permitirán alcanzar el perfil del egresado de la Educación Básica, el logro de los aprendizajes esperados y de los estándares curriculares,¹⁵

¹⁵ Este es uno de los nuevos elementos que se incorporan al Plan de estudios y que se deriva de una de las Líneas de acción vinculadas con el objetivo de elevar la calidad de la educación establecido en el Plan Sectorial de Educación 2007-2012. Dicha línea de acción dice a la letra: “Establecer estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizaje esperados en todos los grados, niveles y modalidades de la educación básica” (SEP, 2007b, p. 23)

y así contribuir a la formación de ciudadanos críticos, democráticos y reflexivos (SEP, 2011b).

Este nuevo plan de estudios se sustenta en los siguientes principios pedagógicos:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Evaluar para aprender.
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- Incorporar temas de relevancia social.
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- Reorientar el liderazgo.
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Si bien, varias de estas características fueron consideradas en el Plan de Estudios 2006 de Secundaria, cabe señalar la incorporación de varios elementos, entre los que destacan:

- Considerar la planeación como aspecto sustantivo de la práctica docente.
- Recomendaciones a los profesores para el diseño de actividades de aprendizaje.
- El logro de los estándares curriculares que sintetizan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer después de tres grados subsecuentes,¹⁶ equiparables con estándares de otros países y que constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirven para conocer el avance de los estudiantes.

¹⁶ Formando así cuatro periodos escolares a lo largo de toda la formación básica y que están especificados en el mapa curricular 2011, presentado en la página anterior.

- La reorientación del liderazgo para lograr la transformación de la organización escolar y la calidad educativa y
- La tutoría y asesoría académica a la escuela. Con la primera se pretende dar atención especializada e individualizada a estudiantes con algún rezago o aptitudes sobresalientes y se apoya a los docentes en el dominio de los programas de estudio. La segunda es un acompañamiento brindado a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares, buscando la resignificación de conceptos y prácticas¹⁷ (SEP, 2011b, pp. 25-37).

1.2.2 La asignatura artes en el nuevo plan de estudios.

Como ya se mencionó, la asignatura Artes corresponde al campo de formación de Desarrollo personal y para la convivencia que tiene como finalidad que los estudiantes “aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos.” (SEP, 2011b, p.53) para ello, entre otras cosas se destaca el papel de la estética como sustento de la ética pues la expresión y apreciación de la belleza pueden ser generadores de valores para la convivencia, en tanto que permiten desarrollar actitudes valorativas que implican la tolerancia y el respeto hacia expresiones artísticas de diversa índole. Asimismo, se señala que con la enseñanza del lenguaje estético no solo se contribuye a formar públicos que disfruten las artes, sino también pueden detectarse talentos y canalizarlos a algún apoyo especializado, favoreciendo así el desarrollo personal de los estudiantes.

Cabe destacar que a diferencia del sexenio anterior, en el Programa Sectorial de educación 2007-2012 se hace muy poca referencia a la educación artística y se plantea como única línea de acción, vinculada con el objetivo de ofrecer una educación integral, la de fortalecer la incorporación a la vida escolar de

¹⁷ Este aspecto es uno de los fundamentos que contextualizan los proyectos: “Prácticas de enseñanza en la asignatura de artes de la educación secundaria en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica”, referente primordial para el trabajo de tesis que aquí se presenta y “La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria” proyecto que enmarca el desarrollo de mi investigación.

experiencias y contenidos relacionados con la educación artística, definiendo como estrategia:

Promover, mediante concursos y otras actividades, la expresión artística de los alumnos, tanto en las artes plásticas como en las escénicas, la música (con especial atención a actividades grupales como coros), con base en el conocimiento de las tradiciones mexicanas y las artes populares, y con alcance universal (SEP, 2007b, p.43).

El enfoque hacia la promoción de concursos resulta, desde mi punto de vista, un tanto contradictorio con lo planteado en los programas de estudios 2006 en los que se pretendía favorecer la expresividad y creatividad de los alumnos mediante la vivencia de experiencias estéticas vinculadas con el desarrollo de la percepción y sensibilidad, y se consideraba a las artes como un campo de conocimiento que contribuye al desarrollo de distintas capacidades cognoscitivas. No obstante, algo que puede destacarse de dicho Programa y que también se plantea en el Plan de Desarrollo 2007-2012 en el apartado de “Cultura, recreación y deporte” (SEP, 2007a, pp.224-226) es lo relativo a prolongar el horario de los niños y jóvenes en las escuelas, concretado en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo¹⁸, para el fortalecimiento de la enseñanza y divulgación del arte y la cultura.

A partir de lo explicitado en el Programa Sectorial de Desarrollo 2007-2012 en el objetivo de elevar la calidad educativa y vinculado con la consolidación del desarrollo de competencias en todos los planes y programas de estudios (SEP, 2007b, p.23), se define la competencia artística y cultural que se pretende favorecer con los contenidos y actividades propuestas en los programas, dicha competencia se conceptualiza como:

Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias estéticas

¹⁸ Sobre este aspecto se profundizará en apartados posteriores en este mismo capítulo.

para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural (SEP, 2011c, p. 16).

Dicha competencia concuerda con los rasgos del perfil de egreso de la educación básica y con las cinco competencias para la vida que fundamentan todos los programas de estudio. Para desarrollarla, las experiencias de aprendizaje continúan fundamentándose en los tres ejes de apreciación, expresión y contextualización que en esencia siguen conceptualizándose del mismo modo que en los programas de 2006, con unas pequeñas variantes en el eje de expresión que tienen que ver con un mayor énfasis en las posibilidades comunicativas a partir de las creaciones artísticas de los estudiantes y en el eje de contextualización se incluye la apertura a las distintas manifestaciones artísticas significativas para los alumnos como el grafiti, las artesanías, las representaciones escénicas y la música y los bailes de moda.

Al igual que en los programas del 2006, se especifica que debe cursarse una sola disciplina durante los tres años de secundaria y se pretende que los alumnos amplíen sus conocimientos sobre ella, la practiquen regularmente y empleen el lenguaje artístico para expresarse y comunicarse de manera personal y para emitir juicios críticos que incluyan lo estético, lo social y lo cultural. De igual forma, se busca fortalecer el autoestima de los estudiantes y su capacidad para valorar y respetar las distintas expresiones artístico-culturales, que a su vez, afirman, les permitirán comprender el mundo y apropiarse de él de manera sensible (SEP, 2011c, p. 16).

Cabe señalar que en este nuevo programa, además de que se incluyen las cuatro disciplinas,¹⁹ hay un recorte de los contenidos a revisar pero se mantienen las temáticas generales de los bloques. Se incluye también una guía para el docente en la que se presentan algunas orientaciones didácticas, se enfatiza la importancia de la planeación y el diseño de ambientes de aprendizaje como procesos fundamentales para el desarrollo de competencias, y se caracteriza de manera general algunas modalidades de trabajo como las situaciones de

¹⁹ Como se mencionó, en el 2006 se editan programas para cada una de las disciplinas.

aprendizaje, los proyectos y las secuencias didácticas; el trabajo colaborativo; el uso de diversos materiales educativos; el uso de la tecnología como recurso de aprendizaje y la evaluación.

En dicha guía se contextualiza a la asignatura en el campo de Desarrollo personal y para la convivencia, y se explica su articulación con las otras asignaturas a partir de los ejes de conciencia de sí, convivencia y diversidad. De igual forma, se exponen distintas nociones teóricas que fundamentan una pedagogía para trabajar las artes en este nivel. Finalmente se presentan algunos ejemplos de secuencias didácticas que pueden servir de guía a los profesores para desarrollar las propias.

1.3 La telesecundaria

La telesecundaria es una de las cuatro modalidades de educación secundaria, comparte con ellas el mismo currículum pero difiere en formas de organización, de operación y en los recursos didácticos que utiliza. Fue pensada como una alternativa educativa que permitiera llevar educación secundaria a zonas rurales de difícil acceso y en este sentido es un intento por lograr la equidad en el contexto educativo. En la mayoría de los casos la comunidad tiene un papel muy importante en la constitución de la telesecundaria, el terreno donde se construye la escuela es donado por algún integrante de la comunidad y los padres de familia están al pendiente del buen funcionamiento de la escuela. Cabe señalar que la percepción social sobre la telesecundaria es un tanto despectiva en relación con la secundaria, principalmente por su carácter de educación a distancia (Torres & Tenti, 2000) y porque se tiene la idea de que quienes ingresan a ella son alumnos con bajo rendimiento escolar.

1.3.1 Historia.

En 1964 se diseñó el proyecto de utilizar la señal televisada con fines educativos y para ello se realizó una amplia investigación sobre los sistemas que habían empleado la televisión para solucionar problemas educativos en otros países; el modelo más importante resultó ser el de la “telescuola” italiana del que se extrajo el esquema básico de funcionamiento en el que los cursos se llevaban a

cabo en un salón de clases adaptado con una televisión y las dos figuras de instrucción eran el telemaestro y el maestro monitor²⁰ (SEP, 2010).

Hechas algunas adecuaciones al modelo italiano para su aplicación en México, se comenzó en 1966 con una fase experimental en la que no se contaba con materiales de apoyo para la enseñanza, pero con la intención de que los maestros monitores conocieran los contenidos proyectados se les distribuyeron índices que constituyeron el primer referente de los materiales impresos que posteriormente se producirían para ser un complemento pedagógico. En 1968, año en que quedó inscrita la modalidad en el Sistema Educativo Nacional, se implementó el proyecto en 8 entidades del país atendiendo a una población aproximada de 6500 alumnos (Torres & Tenti, 2000).

En esos inicios, el papel del “maestro monitor” no tenía mucha incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues los contenidos a revisar eran expuestos por los “telemaestros”, no obstante, conforme se desarrolló la modalidad, surgió la necesidad de guiar el aprendizaje de los estudiantes de una manera más consistente, de ahí que se diseñaran distintos materiales impresos para que los profesores pudieran trabajar y reforzar directamente en el aula los contenidos expuestos en las clases televisadas²¹. A su vez, la descentralización promovida por la Reforma de 1992 y los principios constructivistas que caracterizaron el enfoque curricular, suscitó que la formación en telesecundaria se concentrara en la construcción del conocimiento y el procesamiento de la información por parte del alumno para lo cual, la participación del profesor era crucial pues era quien debía orientar a los alumnos a construir activamente el conocimiento.

²⁰ Los telemaestros eran especialistas en diversas asignaturas y se encargaban de adaptar los programas de estudio a las exigencias de la televisión educativa, preparando una clase de 20 minutos y valiéndose de diversos recursos didácticos; los maestros monitores coordinaban las actividades antes, durante y después de las emisiones televisivas, regulaban el comportamiento de los alumnos, evaluaban su desempeño y cubrían los asuntos escolares administrativos (SEP, 2010)

²¹ Muestra de ello es que el tiempo de las clases televisadas se fue reduciendo paulatinamente, en un inicio la duración era de 20 minutos, al inicio de la década de los 80 se redujo a 17, en el sexenio de Zedillo (1994-2000) fue de 15 minutos y actualmente se ha diversificado la oferta de los apoyos televisivos en programas integradores, cápsulas y videos de consulta que ahora sirven como apoyo para el desarrollo de las secuencias didácticas planteadas en los libros y ya no son la guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Me parece importante señalar que desde su aparición,²² los materiales impresos de apoyo han tenido un papel central en el proceso de enseñanza en la telesecundaria, pues si se considera que los profesores enseñan los contenidos de todas las asignaturas y no cuentan con una especialización en cada una de ellas, dichos materiales constituyen un referente importante para guiar el proceso educativo, ya que proporcionaban a los estudiantes “la información, los ejercicios, sugerencias de actividades y procedimientos de autoevaluación necesarios para el logro de los objetivos de cada lección” (SEP, 2010, p.73).

Otro aspecto relevante en relación con la historia de esta modalidad es la manera en que la cercanía entre la escuela y la comunidad,²³ ha incidido en la constitución de la identidad del profesor de telesecundaria pues dicha proximidad invita al profesor a implicarse en las necesidades de la misma, así como involucrar a los padres de familia y a los distintos integrantes de la comunidad en las actividades escolares. Asimismo, el contacto con los estudiantes durante las seis horas de la jornada escolar, le permite al profesor crear un vínculo más estrecho con sus estudiantes e identificar sus necesidades, dificultades y habilidades particulares.

En relación con la formación de profesores de telesecundaria, es importante señalar que a partir de la Reforma Educativa de 1972 y la agrupación de las asignaturas por áreas de conocimiento, los maestros se organizaron exigiendo capacitación que les brindara herramientas para poder trabajar en el aula de acuerdo a los requerimientos de la reforma y promovieron la creación de una licenciatura que los pudiera preparar para ello, dicho esfuerzo queda concretado en la Licenciatura para maestros de educación secundaria por televisión que quedó inscrita en 1975; aproximadamente 20 años más tarde, varios estados contaban con la especialidad en telesecundaria en la licenciatura en Educación secundaria (SEP, 2010).

²² El primero de ellos se publicó en 1970 y se le nombró Guía para las lecciones televisadas de segunda enseñanza (SEP, 2010, p. 38).

²³ La mayoría de las telesecundarias se encuentran en comunidades rurales.

A pesar de que la telesecundaria logró llevar este nivel educativo a lugares de difícil acceso y su matrícula aumentó significativamente,²⁴ los bajos resultados de sus estudiantes en las evaluaciones nacionales e internacionales, su índice de deserción y otros problemas en el servicio, dieron lugar a la necesidad de renovar el modelo educativo, además de que debía estar acorde con la Reforma de la Educación Secundaria del 2006.

1.3.2 Modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria.

Como ya se mencionó en el primer apartado de este capítulo, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en el marco de renovación de la educación secundaria se establece como una de las metas la revisión y fortalecimiento del modelo de la telesecundaria, proponiéndose el Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria (SEP, 2001, p.139). Asimismo, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se plantea como objetivo particular reforzar el equipo tecnológico, didáctico y docente del modelo de telesecundaria para propiciar mayores rendimientos académicos (SEP, 2007b, p. 32). Dichos planteamientos oficiales son el fundamento del modelo de fortalecimiento de esta modalidad educativa que entra en vigor en el 2012 y cuyas reglas de operación son publicadas en el acuerdo 604 el 28 de diciembre de 2011. Es importante señalar que en términos pedagógicos, desde el 2007 la telesecundaria se adecuó a la reforma curricular de la secundaria, a partir de los lineamientos y enfoques del nuevo plan y programas de estudio del 2006 para el trabajo en el aula y el diseño de materiales educativos.

El Modelo Educativo para el Fortalecimiento de la Telesecundaria busca mejorar el logro educativo de los estudiantes a partir de la capacitación y formación continua de docentes, la actualización de materiales y medios, la mejora en infraestructura y equipamiento tecnológico a partir de la implementación de aulas digitales y el uso de las tecnologías de la información, el fortalecimiento de

²⁴ Es la modalidad que más ha crecido en las últimas décadas, duplicando su matrícula en el periodo entre 1990 y 1999. (Quiroz, 2003) y en el ciclo escolar 2011-2012 atendió a 1 255 524 estudiantes que representan el 20.4% de la matrícula total de alumnos inscritos en el nivel secundaria (SEP, 2011a)

la capacidad de gestión de directivos y profesores y la evaluación. El modelo pretende ser integral, flexible, incluyente y participativo e intenta formar seres creadores, críticos y reflexivos, partiendo de las características de los adolescentes y las condiciones socioculturales en las que se desenvuelven, fundamentándose en el Plan y programas de estudios de la Educación Secundaria 2006, en el diseño instruccional y en estrategias de reforzamiento a la formación y el aprendizaje (SEP, 2011a).

En relación con el trabajo docente se señala que el profesor debe generar las condiciones adecuadas para que el estudiante construya su propio conocimiento, para ello debe conocer el nuevo plan y programas de estudio, tener conocimientos básicos de todas las asignaturas y habilidades para planear, conocer los materiales y recursos educativos de los que puede disponer y dar seguimiento al proceso educativo y administrativo del alumno. De igual forma, debe adecuar las secuencias de aprendizaje propuestas en los libros y apuntes según las necesidades y características de sus alumnos, diseñar situaciones de aprendizaje a partir de problemas reales, elegir el momento apropiado para observar los programas televisivos y dar mayor tiempo para la reflexión, la expresión de ideas y la discusión argumentativa, fomentando la interacción entre los alumnos y el aprendizaje cooperativo.

Se destaca la importancia del trabajo colaborativo entre los maestros como un espacio para compartir experiencias y como una oportunidad para trabajar en conjunto con la comunidad en proyectos productivos comunitarios orientados a lograr el perfil de egreso de la educación básica en los estudiantes, aprovechando los recursos del entorno y respetando las cualidades del ambiente. En relación con la evaluación se hace énfasis en fomentar el juicio reflexivo del adolescente sobre su saber y áreas de oportunidad para actuar en consecuencia.

Se plantea que para lograr lo anterior, el docente debe desarrollar un trayecto de formación, capacitación y actualización continua que se aplica a partir de cuatro vertientes: las necesidades institucionales de formación, las demandas de los docentes al reflexionar sobre las propias áreas de oportunidad, las necesidades derivadas de los resultados de los alumnos obtenidos en las evaluaciones

estandarizadas nacionales e internacionales y las necesidades manifiestas a partir de las evaluaciones a los docentes (SEP, 2011a, p. 21).

En el caso de las telesecundarias del Valle de México, en su programa estatal de fortalecimiento²⁵ la capacitación de los profesores se enfoca al desarrollo de competencias docentes a través de cursos que los familiaricen con los planteamientos sobre la articulación de la educación básica y cuenten con las herramientas adecuadas para aplicar el enfoque de los planes y programas en su trabajo con los estudiantes y en las actividades de planeación (SEB, 2011b).

En cuanto a los medios y recursos educativos, se incluyen además de la programación televisiva (programas, cápsulas culturales e informáticas, noticiario, reforzamiento de valores cívico y ético), materiales audiovisuales que constan de videos de consulta y películas con fines didácticos y novedosos recursos en hardware y software que forman parte de las aulas digitales, pretendiendo lograr que tanto docentes como alumnos tengan acceso a las TIC, desarrollar sus habilidades digitales y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los medios impresos constan de: libro para el alumno; libro para el maestro; apuntes para las asignaturas de artes, inglés, tecnología, educación física, orientación y tutoría; libros bimodales, manuales de laboratorio, compendio de mapas para el aula, compendio de textos básicos de consulta, guía articuladora, rotafolios y cenefas (SEP, 2011a, p.22).

Se debe señalar que lo anterior está establecido en los documentos oficiales, sin embargo las condiciones y realidades particulares de las escuelas y las prácticas que realizan los sujetos en ellas varían en muchos sentidos, tal como se verá en capítulos posteriores con respecto a la institución en donde realicé el estudio.

²⁵ Cada estado elaboró un Programa Estatal de Fortalecimiento de telesecundaria en el que a partir de un diagnóstico, identifican las necesidades de atención y definen los objetivos y acciones estratégicas para la mejora de las instituciones. En el caso de las telesecundarias del Valle de México identificaron como problemática principal la falta de liderazgo académico de Supervisores, Jefes de Sector, directores y personal administrativo de apoyo en las escuelas; la carencia de materiales impresos y de instalaciones completas y/o en buen estado además de la falta de planeación didáctica por parte de los profesores lo que da lugar al desarrollo insuficiente de competencias básicas de los alumnos ocasionando así bajos niveles en el aprovechamiento escolar (SEB, 2011b, p.18).

1.4 Programa Escuelas de Tiempo Completo

El Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) surge con la intención de atender a poblaciones en contextos urbano-marginales, indígenas o migrantes, (SEP, 2009) intenta responder al principio de equidad educativa que busca asegurar la permanencia y el egreso exitoso de los alumnos. De acuerdo con el documento publicado por la Subsecretaria de Educación Básica (2012), se consideran como antecedentes de este programa algunas experiencias nacionales²⁶ realizadas hace aproximadamente 15 años; entre éstas destacan los albergues que atienden a niños y jóvenes provenientes de comunidades alejadas de la escuela, los Centros Regionales de Educación Integral en Chihuahua en los que se atiende a la población migrante del medio rural y los Centros Florece del estado de Nayarit para hijos de jornaleros migrantes. En el caso del nivel de secundaria, se pueden mencionar algunas experiencias como las de las secundarias anexas a las escuelas normales en las que los estudiantes acuden por la mañana a realizar las actividades de plan de estudios y después de ir a comer a su casa regresan a la escuela a realizar actividades complementarias (SEB, 2012).

Los fundamentos políticos de las Escuelas de Tiempo Completo se ubican en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 específicamente, en uno de los objetivos particulares referentes a la política de calidad en el que se marca como línea de acción la de: “Extender el tiempo destinado a las labores propiamente educativas en la jornada escolar, de acuerdo con las características de los diversos niveles y modalidades de la educación básica y las necesidades de las escuelas” (SEP, 2001, p.140) planteando como meta para el 2005 lograr la participación de al menos el 10% de las escuelas de educación básica en proyectos de jornada completa. Se debe señalar que en este documento oficial

²⁶ También hay experiencias internacionales en las que la ampliación de la jornada ampliada ha cobrado fuerza, entre ellas destaca el caso de Chile que, con el objetivo de lograr los desafíos de su nuevo currículo, ampliaron el tiempo de estudio en todas las escuelas subvencionadas. En Uruguay el programa estuvo destinado a niños de contexto sociocultural bajo, en Estados Unidos a niños de preescolar y a estudiantes en condiciones de pobreza que no dominan el inglés y en Alemania ofrecen el servicio para el cuidado de hijos de trabajadores con necesidades educativas especiales (SEB, 2012).

aún no se plantea el Programa Escuela de Tiempo Completo como tal, sino que es hasta el Plan Sectorial de Desarrollo 2007-2012 en el que se presenta el programa con el objetivo de ofrecer una educación integral a los estudiantes y promover la incorporación de los centros escolares a un programa de desarrollo físico que contribuya a una mejor calidad de vida, en ese sentido se plantea “destinar, en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, tiempo para la educación física, el cuidado de la salud y la prevención de adicciones, y la educación física y artística, como prácticas que tiendan a extenderse a todas las escuelas” (SEP, 2007b, p.43).

El PETC busca atender la demanda social de incrementar la calidad de la educación, y para ello se plantea como objetivo central el de “mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, mediante actividades dedicadas al logro de los propósitos educativos y al desarrollo de las competencias definidas en el Plan y los programas de estudio.” (SEB, 2012, p.10), ofreciendo más y mejores oportunidades de aprendizaje y haciendo uso efectivo del tiempo escolar. En este sentido, el PETC responde a las políticas de calidad educativa, pero, como se mencionó anteriormente, al buscar ofrecer más y mejores oportunidades para que todos los estudiantes desarrollen las competencias para la vida y logren los objetivos de aprendizaje, responde también a las políticas de equidad.

Asimismo, el PETC busca impulsar la labor de directivos y docentes para que ofrezcan mejores oportunidades de aprendizaje a los alumnos, lo que a su vez da lugar al fortalecimiento del trabajo colegiado entre el personal directivo y docente y a la participación de supervisores y asesores técnicos pedagógicos para orientar el trabajo en las escuelas y propiciar la vinculación con instituciones y dependencias. De igual forma, se pretende promover que los padres de familia se involucren en la vida escolar y así propiciar una colaboración informada y comprometida en la tarea educativa.

1.4.1 Organización del trabajo.

La propuesta pedagógica del PETC se organiza en seis líneas de trabajo a partir de las cuales se pretenden desarrollar actividades educativas que permitan fortalecer las competencias de los alumnos. La incorporación de estas líneas de

trabajo dependerá de las condiciones y necesidades de la escuela y en función del proyecto que la escuela haya diseñado. Estas líneas son:

- Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares.
- Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Arte y cultura.
- Recreación y desarrollo físico.
- Aprendizaje de lenguas adicionales.
- Vida saludable (SEB, 2012).

Con dichas líneas de trabajo se pretende que los docentes desarrollen estrategias y situaciones de aprendizaje a partir de las cuales se favorezcan las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar y se logren aprendizajes significativos; de igual forma, invitan tanto a alumnos como a maestros a explorar otras formas de organización del trabajo, aprovechar los espacios y recursos con los que cuenta la escuela y la comunidad y a fomentar el diálogo y la participación de los padres de familia en la vida escolar.

Para organizar el trabajo pedagógico se hace hincapié en el carácter flexible y abierto del programa para integrar estrategias didácticas cercanas a las necesidades y posibilidades de cada escuela; se señala también que la planeación estará a cargo del director y de los maestros de la escuela y que estará en constante construcción y renovación mediante las decisiones y acuerdos hechos de manera colegiada. Se propone tener muy claro lo que se quiere lograr, qué se va a hacer, quién lo hará, cómo, cuándo y dónde se hará y cuáles serán los mecanismos para evaluar y dar seguimiento. La metodología de trabajo propuesta es a través de una caja de herramientas en la que se especifican diferentes actividades, los materiales requeridos y las formas de evaluación; los maestros pueden consultar estos materiales en línea.

1.4.2 El programa escuelas de tiempo completo en la secundaria.

Como se mencionó, el objetivo central del PETC es ampliar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de competencias para así mejorar sus logros educativos. Dicho objetivo se convierte en una necesidad en la secundaria pues además de que existe un porcentaje importante de deserción

escolar²⁷ los resultados en las evaluaciones nacionales e internacionales indican que no se han logrado avances significativos, pues entre el 65 y 70% de los alumnos se ubica en los niveles “Insuficiente” y “Elemental” (SEB, 2011a).

Ante esta situación, las autoridades se preguntan ¿Cómo hacer para que la escuela secundaria constituya un espacio donde los jóvenes desarrollen competencias para la vida? Para lograrlo consideran imperioso tomar en cuenta las características, necesidades e intereses de los adolescentes, involucrarse en su cultura y a partir de ello diseñar proyectos con sentido para ellos y a partir de los cuáles se oriente el trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo (ETC). De esta forma, se pretende que la escuela sea un espacio en dónde los estudiantes se sientan a gusto, se generen buenas relaciones entre los actores educativos y se enriquezcan los procesos educativos.

Para lograr lo anterior se subraya el papel del director como elemento clave en el funcionamiento de las ETC y se señala que debe cumplir con las siguientes características:

- Tener liderazgo pedagógico basado en una visión clara del proyecto educativo de la ETC.
- Ser un gestor institucional que dé seguimiento a las tareas y actividades centrales de la escuela.
- Realizar una gestión dinámica para conseguir lo que necesita la escuela para el desarrollo del proyecto educativo.
- Ser capaz de compartir el liderazgo.
- Propiciar el trabajo colaborativo.
- Autoevaluar su desempeño.
- Reconocer las habilidades y capacidades de alumnos y docentes (SEB, 2011a, pp. 34-35).

Asimismo, se plantea que el director debe desarrollar cuatro competencias: saber planificar la acción, mirar con visión crítica, formarse permanentemente y generar motivación y participación.

²⁷ Para el ciclo escolar 2010-2011 la tasa de deserción escolar fue de 5.6% (INEE, 2010).

El papel y trabajo del docente también es fundamental para que la ETC funcione, pues con su compromiso y entusiasmo podrá transmitir a los adolescentes la idea de que la escuela vale la pena y los apoyará para que aprendan de manera independiente y convivan armónicamente, de acuerdo con ello, el profesor de una escuela secundaria de tiempo completo deberá:

- Brindar mayores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos haciendo un uso efectivo del tiempo escolar.
- Reconocer las características, necesidades e intereses de los adolescentes y desarrollar actividades a partir de ello.
- Buscar opciones para formarse y mantenerse actualizado.
- Trabajar colaborativamente con otros docentes.
- Generar un ambiente de confianza y respeto con sus alumnos.
- Promover la participación de los estudiantes en actividades de la comunidad para que pongan en práctica sus saberes y se formen un sentido de pertenencia (SEB. 2011a, pp. 42-43).

Se enfatiza la importancia del trabajo colectivo entre directivos y docentes pues se supone que ello permitirá “avanzar en la reflexión sobre la práctica educativa, compartir la problemática que se enfrenta en el ámbito pedagógico, plantear proyectos, posibilitar el desarrollo profesional de sus integrantes, generar propuestas pedagógicas y de mejora de la organización y gestión escolar” (SEB, 2011a, p. 45) y con ello fortalecer de alguna manera la formación continua desde la propia escuela. Asimismo, se proponen el taller y los clubes como modalidades de trabajo para implementar las seis líneas de trabajo que organizan el PETC pues favorecen el aprendizaje colaborativo y la participación comprometida de alumnos y docentes.

1.5 El proyecto: “La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestros y maestras de telesecundaria”²⁸

Como mencioné en la introducción, este proyecto enmarca mi trabajo de investigación y tuvo como objetivo principal dar acompañamiento a profesores de una telesecundaria para que trabajaran las artes en el PETC, la coordinadora fue Alejandra Ferreiro Pérez y el antecedente del mismo, fue el proyecto “Prácticas de enseñanza en la asignatura de artes de la educación secundaria en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica” (2011) coordinado por Rosa María Torres Hernández, citado también en el apartado introductorio de esta tesis.

El proyecto del que deriva mi tesis, tuvo lugar de junio de 2012 a junio de 2013, y a partir de éste, especialistas en danza, música, artes visuales y teatro y una estudiante de maestría que trabajó con textos literarios, brindaron acompañamiento a dos profesores y una profesora de telesecundaria con la finalidad de diseñar un proyecto escolar para la Escuela de Tiempo Completo en el que el eje del mismo fuera la línea de arte y cultura.²⁹

Parte de la justificación de este proyecto, vinculado con la necesidad de elevar la calidad en la formación de los docentes, se deriva de lo planteado en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés *Teaching and Learning International Survey*) de la OCDE y en el informe elaborado por Barber y Mourshed (2008), conocido como Informe Mackensy.

El primero busca apoyar a los países para que desarrollen políticas que posibiliten una mayor eficacia en la profesión docente, para ello analiza en 23 países los primeros años de la formación secundaria obteniendo información de directores y profesores. Entre las conclusiones de este análisis destaca que la mayoría de los profesores participan en actividades de desarrollo profesional y buscan seguir formándose, pero uno de los obstáculos que identifican es el

²⁸ El proyecto fue ganador de la beca Educación Artística 2012 convocada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura INBAL. Como producto final se comprometió la entrega de un reporte final y de un video sobre el proceso vivido por los alumnos y los profesores, dicho video tenía como finalidad generar la reflexión de los docentes sobre el proceso vivido, retomando lo planteado por Tobin (2006) acerca de que el video además de documentar e informar, es un indicio no verbal “para estimular la reflexión crítica” (p.211)

²⁹ El Programa Escuelas de Tiempo Completo para ese ciclo escolar (2012-2013) estaba organizado en las seis líneas de trabajo que se especificaron en el apartado anterior.

conflicto entre los horarios y su actividad laboral. Asimismo, este estudio indica que hay más posibilidades de que los profesores aprendan de sus colegas, aunque la colaboración entre éstos sea poco frecuente (Torres, 2011).

Por su parte, el informe Mackensy analiza la manera en que los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo logran sus objetivos y los resultados revelaron que los sistemas exitosos dan prioridad a impulsar la calidad de los docentes y por tanto a mejorar la instrucción de los mismos. En su análisis estos investigadores encontraron cuatro enfoques que posibilitan la mejora de la instrucción:

1. Generación de habilidades prácticas durante la capacitación inicial.
2. Incorporación de entrenadores a las escuelas para dar apoyo a los docentes.
3. Selección y desarrollo de líderes de instrucción efectivos.
4. Facilitación del aprendizaje mutuo.

El segundo y cuarto enfoques son en los que se centra el proyecto “La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria”, pues a través de él se apunta a promover el trabajo colegiado y crear una cultura colaborativa de entrenamiento entre pares en el que se genere un ambiente de intercambio de experiencias que dé lugar a una retroalimentación mutua. Estos enfoques promueven la planificación grupal, el observar la forma de trabajo de otros maestros y la ayuda mutua para mejorar la enseñanza (Barber & Mourshed, 2008), en el caso del proyecto, además de iniciar a estudiantes y profesores en exploraciones artísticas, se buscó ese intercambio de conocimientos y experiencias entre especialistas y profesores para así retroalimentar sus prácticas.

Para lograr lo anterior, se optó por un tipo de trabajo denominado acompañamiento que en términos generales refiere a la relación que se establece entre una persona con mayor experiencia en un ámbito y otra con menor experiencia “con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar” (Velaz de Medrano, 2009, p.211). En este proceso de

acompañamiento es importante señalar que la relación entre ambos implica una reflexión compartida sobre los aspectos que se quieren mejorar y se parte de las necesidades, experiencias y saberes previos del acompañado, en este sentido implica un diálogo constante entre ambos actores en el que el acompañado tiene un rol activo, “pues plantea los problemas que le preocupan [y] las necesidades que tiene” (Velaz de Medrano, 2009, p.213).

En el campo educativo el acompañamiento es una modalidad de formación docente que implica un proceso de guía adaptada y personalizada que busca apoyar a los profesores en su espacio escolar de trabajo para mejorar sus prácticas de enseñanza, a partir de sus necesidades y saberes previos.

Como ya mencioné, la investigación que enmarca mi tesis se enfoca en el acompañamiento a profesores de telesecundaria para que incorporen las artes y diseñen a partir de éstas un proyecto escolar para la escuela de tiempo completo. Este acompañamiento se llevó a cabo en una telesecundaria perteneciente a la zona 3 del sector 6 del Valle de México. Los especialistas en artes asistieron a este centro escolar una vez a la semana durante el ciclo escolar 2012-2013 en el horario del Programa Escuelas de Tiempo Completo (de 14 a 17hrs)

La escuela en cuestión está ubicada cuesta arriba aproximadamente a tres kilómetros del centro de una localidad de Texcoco, el camino para llegar a las instalaciones es de terracería y a unos 200 metros están los cimientos de construcción para una universidad. La escuela tenía cuatro salones, tres de ellos destinados para cada uno de los grados y contaban con pupitres, pizarrón, televisión, escritorio y un librero.³⁰ En la cuarta aula se encontraban los equipos de cómputo, materiales bibliográficos y audiovisuales y los instrumentos para la banda de guerra. Aunque la escuela contaba con la infraestructura necesaria para el desarrollo de las prácticas educativas tenía serias deficiencias en los servicios de agua y electricidad y no había servicio de internet. El total de alumnos era de

³⁰ En marzo de 2013, el salón de primero fue equipado como aula telemática de Habilidades Digitales para Todos (HDT), dicha propuesta intenta promover el desarrollo y utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas de educación básica, y contempla entre otras cosas el equipamiento tecnológico y la conectividad (Aula Telemática). El equipamiento consiste en laptops ligeras para cada uno de los estudiantes, una PC para el docente que se utiliza como servidor, un pizarrón electrónico y un proyector (<http://www.hdt.gob.mx/hdt/>).

46 y estaban distribuidos de la siguiente manera: 16 en primero, 16 en segundo y 14 en tercero, había un profesor para cada grado,³¹ el director, un asesor técnico pedagógico que realizaba funciones administrativas y un maestro externo especialista en danza que asistía una vez a la semana a montar bailables para distintos eventos, este profesor no participó en el proyecto mencionado.

Figura 2. Camino



Camino de terracería hacia la telesecundaria. Archivo especialista en música nov/12.

Figura 3. Telesecundaria



Instalaciones de la telesecundaria. Archivo personal 21/11/12.

Figura 4. Salón primer grado



Estudiantes de primero en clase. Archivo personal 01/03/13.

Figura 5. Salón de usos múltiples



Salón con computadoras e instrumentos musicales. Archivo personal 24/10/12.

³¹ A lo largo del año escolar el grupo de segundo tuvo dos cambios de profesores y el de tercero uno. El único que permaneció durante todo el ciclo fue el profesor de primer grado, sobre quien se enfocó mi investigación.

El proyecto constó de cuatro etapas, en la primera de ellas se presentó el proyecto a los profesores de la telesecundaria y se les explicó la importancia de las artes en la formación de los estudiantes, durante seis sesiones tanto especialistas como profesores plantearon distintas ideas para organizar el proyecto escolar, y se definió como temática general el desarrollo sustentable. En la segunda fase, los especialistas apoyaron a los profesores en el diseño y puesta en marcha de un proyecto escolar cuya temática general fue el reciclaje y los animales en peligro de extinción de su localidad, en esta etapa los especialistas trabajaron directamente con los estudiantes durante 10 sesiones que se realizaban cada semana los días miércoles del 26 de septiembre al 28 de noviembre de 2012. En las primeras ocho sesiones se realizaron diferentes actividades de exploración en cinco disciplinas artísticas (danza, música, teatro, artes visuales y literatura) enfocadas a la realización de una instalación-*performance*, la novena sesión fue un ensayo general y en la décima se realizó la presentación frente a los padres de familia. Cabe señalar que aunque los especialistas tenían una idea de lo que se quería lograr, todo se fue construyendo a partir de las aportaciones e ideas de los estudiantes.

La tercera fase estuvo integrada por talleres de cada disciplina cuyo objetivo fue brindar elementos, herramientas y distintas técnicas para que los profesores pudieran trabajar las diferentes disciplinas con sus alumnos sin ser especialistas y tener algunas ideas para poder aplicarlas en la siguiente fase del proyecto. La cuarta fase fue el diseño y realización de un nuevo proyecto por parte del profesor de primer grado en el que la temática central fue la reforestación, se instaló un jardín botánico en las instalaciones de la telesecundaria y por equipos los alumnos elaboraron un video en el que integraron parte de la información obtenida a lo largo del proceso sobre las plantas medicinales y algunas exploraciones en las distintas disciplinas artísticas. En esta etapa el acompañamiento de los especialistas se centró en aportar la información necesaria que el profesor requiriera para el diseño y aplicación de las secuencias didácticas.

Me parece importante señalar que en un inicio el proyecto se había diseñado para llevarlo a cabo en un solo semestre y se pretendía que en ese tiempo los

profesores acompañados implementaran diferentes prácticas para trabajar las disciplinas artísticas con sus alumnos; no obstante la poca experiencia de los profesores en el trabajo con las artes exigió que se ampliara el tiempo y se tomó la decisión de impartir los talleres de la tercera etapa y definir una cuarta fase para que, con las herramientas adquiridas en los talleres y el ejemplo de los especialistas a lo largo de la segunda etapa, los profesores diseñaran y aplicaran un nuevo proyecto; como mencioné, el único profesor que continuó en esta última fase fue en el que enfoqué mi estudio, la maestra y el otro profesor decidieron no continuar con el proyecto debido a diferentes intereses personales.

A continuación presento dos tablas que desde mi punto de vista permitirán tener un panorama más claro del proyecto. La primera es sobre los sujetos que participaron en el proyecto; la segunda sintetiza las etapas del mismo, puede utilizarse como guía para la lectura y brinda algunos elementos para comprender el proceso del profesor en el que se enfocó mi estudio.

Tabla 1. *Participantes*³²

Especialistas/Maestros (Acompañantes)	Profesores (Acompañados)
<ul style="list-style-type: none"> -Especialista en danza -Especialista en artes visuales -Especialista en teatro -Especialista en música -Maestro que trabajó con textos literarios 	<ul style="list-style-type: none"> -Profesor de primer grado (sobre el que enfoqué mi análisis) -Profesora de segundo grado -Profesor de tercer grado

Fuente: elaboración propia

³² Mi participación en el proyecto fue como ayudante de investigación, mi función principal fue grabar en video todas las sesiones y aunque no brinde acompañamiento di continuidad a todo el proceso. También he de señalar que al estar posicionada desde dos escenarios distintos, a saber: el espacio de discusión y diseño de los especialistas sobre el proyecto y el espacio de acción de los mismos con los profesores y los niños (la telesecundaria) me permitió tener un panorama más amplio y complejo sobre los sujetos y las prácticas realizadas en el proyecto.

Tabla 2. *Etapas del proyecto*

Etapas	Tiempos	Descripción	Acontecimientos Relevantes
Primera	(junio-agosto 2012) 6 sesiones semanales	Planeación	Los profesores junto con el director y el apoyo de los especialistas definen la temática general del proyecto: El desarrollo sustentable. Para este momento la participación del profesor de primero es casi nula
Segunda	(sept-nov 2012) 10 sesiones semanales (8 de exploración, 1 de ensayo y 1 de presentación)	Proyecto: Instalación-Performance sobre los animales en peligro de extinción y el reciclaje	Los especialistas diseñan las secuencias didácticas y trabajan directamente con los estudiantes. Los niños demuestran mucho interés Hay una incipiente participación de los profesores en la dirección de algunas actividades Debido al entusiasmo y habilidades de sus estudiantes el profesor de primer grado comienza a involucrarse cada vez más.
Tercera	(dic 2012- ene 2013) 4 talleres (uno de cada disciplina, artes visuales y textos literarios se trabajaron en uno solo)	Talleres para brindar herramientas específicas para trabajar con las artes	El único que participa en todos es el profesor de mi estudio y se muestra muy entusiasmado, el vivir las actividades a la par de sus estudiantes en la etapa anterior, le ayuda a desenvolverse con mayor facilidad.
Cuarta	(feb-mayo 2013) 10 sesiones (1 de planeación y 9 de exploración)	Proyecto Reforestación Se realiza un jardín botánico y como producto final un video	El profesor de primer grado diseña el proyecto, elabora las secuencias didácticas que se retroalimentan con las observaciones de los especialistas y dirige la gran mayoría de las actividades.

Fuente: elaboración propia

Capítulo 2. Las artes y su enseñanza

*“Hacer que el mundo petrificado hable,
cante y, tal vez, dance”
Maxine Greene*

En este capítulo presento diferentes aspectos sobre la enseñanza de las artes, en primer lugar hago referencia al lugar de la educación artística y su importancia en el desarrollo integral de los sujetos, posteriormente expongo de manera concreta algunas perspectivas a partir de las cuales se pueden trabajar las artes en el ámbito escolar. En el tercer apartado presento algunas orientaciones pedagógicas a partir de las cuales se fundamenta la enseñanza de las artes y retomo principalmente los planteamientos de Eisner (1995, 2004) y Greene (2004, 2005). Por último, presento los planteamientos pedagógicos y metodológicos en los que los especialistas basaron su intervención en la telesecundaria en la que realicé mi investigación.

2.1 Importancia de la educación artística

Los ámbitos artístico y estético se ha considerado en la formación de los seres humanos desde la antigua Grecia, respecto a ello Lundgren (1992) en su análisis histórico sobre el código curricular, señala que los contenidos estaban organizados en dos bloques: el *trívium* y el *cuadrivium*. El primero se conformaba por gramática, retórica y lógica y el segundo por aritmética, geometría, astronomía y física; las matemáticas que incluían a las dos primeras disciplinas del *cuadrivium* eran uno de los pilares de la filosofía griega y estaban íntimamente vinculadas con la música y el concepto de armonía que, de acuerdo con Pitágoras, era un concepto central a partir del cual se unían la ciencia, el arte y la religión. Para justificar dicha afirmación demostró que el grado de un tono musical dependía de la longitud de la cuerda que lo producía, lo cual llevó a pensar que las cualidades musicales podían transformarse en cantidades y por tanto la armonía fue referida a los conceptos de orden, proporción y modelo.

Por esa razón, la música fue considerada como una asignatura con igual nivel de importancia que las demás y desde la formación infantil se daba a los niños un

instrumento musical para que pudieran comprender el orden y la armonía del mundo. Asimismo, el principio básico de la pedagogía griega era el equilibrio, por tanto la educación debía “sostenerse sobre tres partes iguales: la formación intelectual, la educación estética y la preparación física” (Lundgren, 1992, p. 40)

De igual forma, la educación artística era valorada en las culturas mesoamericanas de nuestro país, el caso del *cuicacalli* (casa de canto) en la cultura mexicana es un claro ejemplo de ello. A esta institución asistían por las tardes hombres y mujeres “para aprender a tocar la música, a cantar guardando el compás y a bailar siguiendo el ritmo” (Raby, 1999, p. 206). En ella se enseñaban danzas sagradas y profanas, las primeras más solemnes y las segundas más alegres; cantos de hazañas y de amor y se llevaban a cabo representaciones teatrales con máscaras y vestuarios especiales³³ (Raby, 1999). La existencia de esta institución y el tiempo dedicado al aprendizaje de las disciplinas que en ella se impartían, deja ver que las artes eran una parte esencial en la formación de los habitantes y eran consideradas como un aspecto valioso y necesario en el desarrollo de los mismos.

A pesar de que en el ámbito curricular actual las artes no tienen el mismo estatus que otras asignaturas, en tanto que no son consideradas saberes utilitarios para el desarrollo económico ni son candidatas para evaluar la calidad educativa y el rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones internacionales (Bamford, 2009),³⁴ su presencia en el ámbito formal de la educación se ha ido estabilizando y se han realizado distintas investigaciones en las que, desde diferentes enfoques, se ha señalado el valor de la educación artística en el desarrollo integral de los seres humanos, argumentando que las artes favorecen en los estudiantes una

³³ Durán (1588) en *Historia de las Indias de la Nueva España e islas de la tierra firme* (editada por Porrúa en 1967) describe con más detalle las actividades artísticas que se realizaban en el *cuicacalli*.

³⁴ En este mismo sentido, Terigi (1998) con base en una encuesta realizada por el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, afirma que la educación artística ha sido un campo relegado en el ámbito curricular pues las artes son consideradas como un lujo o un saber inútil asociado a aspectos meramente emotivos y de intuición y no contribuyen a conocimientos utilitarios. Giráldez (2007) dedica un apartado a algunos mitos sobre la educación artística y profundiza un poco sobre los aspectos planteados por Terigi. Por su parte, Gimeno (2002) menciona entre estas razones la falsa idea de que para desarrollar habilidades artísticas es necesario cierto virtuosismo.

visión abierta y creadora que los motiva a participar activamente en el mundo con actitudes de respeto y tolerancia; favorecen procesos cognitivos como la concentración, la memoria, la atención y la creatividad; contribuyen a que los educandos valoren la cultura al reconocer y analizar sus diversas manifestaciones; potencian la expresión de sentimientos y favorecen la autoestima, la confianza y seguridad en sí mismos (SEP, 2011d).

De esta forma, el papel de la educación artística como un área de conocimiento fundamental para el desarrollo integral de los seres humanos que contribuye al desarrollo de competencias para la vida y promueve la innovación y diversidad en el mundo, ha sido considerado por diversos organismos internacionales que inciden en la educación y a partir de esa concepción se han desarrollado distintas líneas de acción para fomentar la formación artística en la escuela. Muestra de ello es la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística celebrada por la UNESCO en 2006, en la que, entre otras cosas se le reconoce como un derecho de niños y jóvenes que permite el desarrollo de la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico y reflexivo que a su vez estimula comportamientos y valores para la tolerancia y la celebración de la diversidad.

En esta misma línea, la Unesco junto con otras instituciones internacionales enfocadas al estudio del arte y la cultura desarrolló una investigación sobre el impacto de las artes en la educación en 37 países, los resultados de este estudio quedaron registrados en Bamford (2009) y entre ellos destacan que la educación artística contribuye a mejorar el rendimiento académico en otras asignaturas pues favorece la capacidad analítica; tiene efectos positivos en el desarrollo de la conciencia social y cultural pues potencia actitudes de respeto, cooperación, tolerancia, responsabilidad y valoración; desempeña un papel importante en el desarrollo comunitario y cultural; aporta a la salud y bienestar de los estudiantes y contribuye a consolidar el dominio de las tecnologías de la información.³⁵

Dichos resultados y las líneas de acción planteadas por la Unesco para promover la educación artística incidieron en el diseño curricular de distintos

³⁵ En el caso de México se han realizado distintos estudios sobre la situación de la educación artística en nuestro país (Morton 1997; Fuentes, 2004; Palacios, 2005)

países, entre ellos el nuestro. De esta forma, en el caso de la educación secundaria, como se mencionó en el capítulo anterior, la educación artística dejó de ser una actividad de desarrollo sin programa oficial, se consideró como un campo de conocimiento que contribuye al desarrollo de los seres humanos y quedó definida como asignatura bajo la denominación “Artes”.

2.2 Perspectivas sobre la educación artística

En relación con la enseñanza de las artes hay diferentes perspectivas, el estudio de Bamford (2009) en distintos países del mundo encuentra que en el ámbito escolar hay dos maneras de trabajarlas: la educación en las artes y la educación por medio o a través de las artes. La primera tiene el propósito de que los alumnos logren “un aprendizaje duradero y sistemático en lo referente a competencias, formas de pensar y métodos de presentación de las diferentes formas artísticas” (p.15), en ella los estudiantes aprenden técnicas y conocimientos de las disciplinas para realizar diferentes trabajos de expresión y apreciación sobre las mismas. La segunda se caracteriza por que se utilizan metodologías “creativas y artísticas para impartir el conjunto del plan de estudios” (Bamford, 2009, p.15), es decir, las artes son el medio a través del cual se enseñan los contenidos de las diferentes asignaturas.³⁶

Otra forma de clasificar las perspectivas sobre la enseñanza de las artes podría ser desde las tendencias que han tenido lugar en la investigación sobre la misma y que podrían catalogarse en: cognitiva, expresiva y posmoderna (SEB, 2006). La tendencia cognitiva hace énfasis en los procesos intelectuales que implican la apreciación y expresión a través de las artes; en ella se destacan los planteamientos de Arnheim (1998, 2008) quien entre otras cosas profundiza sobre

³⁶Aunque en el estudio citado no se encuentran escuelas que trabajen bajo la propuesta de Educación por el arte realizada por Read (1991) ésta podría considerarse como otra perspectiva sobre la educación artística. El autor plantea que el ser humano se desenvuelve en el mundo a través de la expresión y la comunicación y las artes permiten desarrollar esas habilidades; concibe el arte como un fenómeno orgánico, incorporado en los procesos de percepción, pensamiento y acción corporal; desde su punto de vista, al cultivar los modos de comunicación y expresión en las artes, los individuos podrán desarrollar cualquier habilidad requerida en los diferentes ámbitos de la sociedad, en este sentido el objetivo de la educación será crear artistas que tengan habilidades en los distintos modos de expresión.

la percepción como acto de conocimiento; los de Gardner (1994) en relación con las capacidades espaciales, musicales y corporales-kinéticas como habilidades intelectuales³⁷ y los de Eisner (1995, 2004) acerca del pensamiento artístico como una manera particular de concebir la realidad, que abre a distintas posibilidades de interpretación y da lugar al desarrollo de diferentes habilidades cognitivas.

En relación con la tendencia expresiva se hace énfasis en la libertad a los estudiantes para que expresen sus emociones, pensamientos y formas de relacionarse con el mundo que los rodea a través del arte; uno de los autores más representativos de esta perspectiva es Lowenfeld (1957, 1980) quien plantea la actividad creativa de los niños como un aspecto fundamental en su desarrollo pues a través de ésta se expresan sus pensamientos, sentimientos y percepciones y de esta forma muestran el conocimiento que tienen del mundo que los rodea, desde su punto de vista “fomentar la libre expresión artística es... dar al niño una niñez libre y feliz” (Lowenfeld, 1957, p. 27).

Por último, la tendencia posmoderna busca el reconocimiento de las manifestaciones artísticas de distintas comunidades, comprendiéndolas y apreciándolas en los contextos específicos en los que se generan, dando así cabida a la pluralidad. Los autores más representativos de esta tendencia son Efland, Freedman y Stuhr (2003) y Chalmers (2003); los primeros hacen énfasis en la manera en que los contenidos culturales pueden sensibilizar a los estudiantes acerca de la desigualdad, la pobreza y la opresión y de esta manera favorecer el cambio social. Más o menos en la misma línea, enfocándose al multiculturalismo, Chalmers plantea que la educación artística debe promover una comprensión del arte desde la perspectiva de distintas culturas y mostrar los diferentes roles y funciones que el arte tiene en éstas.³⁸

³⁷ Este autor ha realizado distintas publicaciones sobre su teoría de las inteligencias múltiples y las habilidades artísticas como actividades que involucran el uso y la transformación de símbolos, sin embargo, para efectos de esta tesis únicamente se revisó el texto citado.

³⁸ Una de las características principales del programa de estudios de la asignatura de Artes es la de manejar un concepto abierto e incluyente del arte, incorporando aspectos vinculados con el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural así como de los gustos e intereses de los estudiantes pues en la RES se considera como centro del currículo las necesidades y expectativas de los adolescentes.

Otro de los aspectos formativos del arte que me parece importante señalar y que no entra en las perspectivas antes mencionadas es el que tiene que ver con el papel de la experiencia, la percepción estética y la imaginación desarrollada primordialmente por Greene (2004, 2005).³⁹ Esta autora desarrolla distintos planteamientos vinculados con la educación estética y la manera en que ésta promueve la reflexión, apreciación y participación en las artes. Asimismo, plantea la necesidad de abrir nuevas perspectivas al mundo cognoscible a través de la imaginación que posibilita las rupturas con lo ordinario, abre a nuevas posibilidades, crea situaciones ficticias y permite ver las cosas como si fueran de otra manera.

2.3 La enseñanza de las artes

Las perspectivas mencionadas aportan elementos para comprender la enseñanza de las artes, sin embargo en este apartado me concentraré en lo planteado por Eisner (1995, 2004) para la enseñanza de las mismas y algunos aspectos de la propuesta de Greene (2004, 2005). Ambos autores son estadounidenses, parten de la perspectiva experiencial y del pensamiento reflexivo planteado por Dewey (1933/1998), quien toma como eje de sus reflexiones educativas y estéticas, la experiencia de los sujetos y la capacidad reflexiva de los mismos. De Eisner retomo varios de sus planteamientos pues sistematiza de manera muy clara y detallada aspectos relacionados con la enseñanza de las artes y el papel de los profesores en ello; de Greene únicamente presento su propuesta sobre la educación estética y el papel de la imaginación en su vínculo con las artes.

2.3.1 Eisner y la enseñanza de las artes.

En un primer acercamiento al arte en la escuela, Eisner (1995) identifica dos tendencias de la educación artística: la contextualista y la esencialista, en la primera, las artes cobran importancia porque se utilizan para otros fines, como

³⁹ Cabe señalar que esta autora también desarrolla diferentes planteamientos sobre la manera en que el arte puede generar comunidad y dar lugar al cambio social.

complemento para otras asignaturas o como entretenimiento. En la segunda tendencia, las artes se justifican por si mismas pues generan un conocimiento particular a través del desarrollo de la percepción y la creación de representaciones simbólicas.

En relación con los contenidos de la educación artística plantea que éstos deben referirse a tres aspectos: el productivo, el crítico y el cultural.⁴⁰ El primero se refiere a las habilidades que deben desarrollarse en los estudiantes para crear formas artísticas; el segundo hace referencia al desarrollo de la sensibilidad visual o percepción estética en los estudiantes; y el tercero a la capacidad para comprender el arte como fenómeno histórico-social y situar a las obras de arte en un contexto histórico cultural. Lo anterior define las tareas que el docente debe considerar en la formación artística de sus estudiantes (Eisner, 1995).

A partir de lo anterior plantea cinco principios para guiar la práctica de los profesores en educación artística:

- 1 Considerar el valor intrínseco de las artes, pues hacen visibles aspectos del mundo que otras disciplinas no pueden revelar.
- 2 Fomentar el desarrollo de la inteligencia artística.
- 3 Ayudar a los estudiantes a aprender a crear y a experimentar las características estéticas de las imágenes y a comprender su vínculo con la cultura de la que forman parte.
- 4 Dar elementos a los alumnos para reconocer lo que hay de único, personal y distintivo en ellos y en las obras que generan, para hacerlos conscientes de su individualidad.
- 5 Procurar que los estudiantes tengan formas estéticas de experiencia en la vida cotidiana. (Eisner, 2004, pp.65-68).

En relación con el trabajo específico en el aula, Eisner (2004) hace diferentes recomendaciones, retoma el concepto de situación de Dewey:

Las situaciones son las relaciones distintivas que existen entre una persona y las condiciones objetivas del entorno. Puesto que la

⁴⁰ Dichos aspectos coinciden con los tres ejes de la educación artística propuestos por la SEP (2011c): expresión, apreciación y contextualización.

relación entre la persona y el entorno es un producto de lo que cada uno aporta al otro, cada persona se encuentra hasta cierto punto en una situación única (1902, citado por Eisner, 2004, p.299).

Y plantea que el enseñante es quien diseña las situaciones educativas pero al mismo tiempo los estudiantes las construyen conjuntamente; en este sentido, el alumno siempre media en las situaciones modificando e interpretando lo que el profesor sugiere con base en su propia historia personal, de ahí que sea necesario partir de lo que los alumnos saben y valoran, reconociendo el punto en que se encuentran en relación con los conocimientos o habilidades a aprender. Respecto a ello define distintos aspectos a tomar en cuenta para mejorar su enseñanza:

- El estilo de enseñar debe ser adecuado para cada estudiante, el profesor debe cuidar el tono que usa al hablar, modular el ritmo de la clase y tener la capacidad de improvisar ante la incertidumbre, característica en el trabajo con las artes, de ahí que la improvisación sea un aspecto que el docente debe dominar.
- En el diseño de situaciones educativas, el profesor debe considerar las tareas específicas y los materiales necesarios para que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo.
- Brindar elementos a los estudiantes para que aprendan a ver y reflexionar sobre lo que han creado, en relación con ello plantea la importancia de que los profesores observen las prácticas de otros maestros y sea observado para así generar una retroalimentación crítica y constructiva que los ayude a identificar los aspectos que pueden mejorar.
- Considerar que los estudiantes aprenden más de las actitudes y comportamientos del docente que de los contenidos que se pretenden enseñar.
- Dejar que los alumnos se expresen pero teniendo bien claros los propósitos de formación que se quieren alcanzar y no caer en una actitud totalmente exploratoria.
- Apoyar a los estudiantes para que comprendan que, al igual que los artistas, ellos también tienen algo que decir; esta ayuda consistirá en

orientarlos a definir sus propósitos o intenciones con sus creaciones y no sólo los aprendizajes técnicos en relación con el dominio de los materiales

- El enseñante debe ser cauto en los comentarios que hace sobre las producciones artísticas de sus estudiantes, tomando en cuenta la situación particular del estudiante, el contexto en el que tendrían lugar los comentarios y siempre buscando que sean productivos para el aprendiz. (Eisner, 2004, pp. 70-76)

En relación con lo anterior, pero haciendo mayor énfasis en las relaciones interpersonales que se establecen en cualquier fenómeno educativo, considera como uno de los aspectos más importantes de la enseñanza: establecer una relación de compenetración entre el alumno y el profesor, fundamentada en la honestidad, la confianza y la comprensión de las ideas y sentimientos de ambos actores. Para lograr lo anterior hace algunas sugerencias:

- Animar a los estudiantes a participar en la definición de los contenidos a revisar en el curso para así considerar sus gustos y necesidades, generando así mayor interés.
- Que el profesor sea visto como modelo pues de esta forma puede ofrecer una imagen vivida de sus experiencias con el arte y la manera en que puede conmovearse por ello.

En el dominio productivo... el maestro debería trabajar en un problema artístico creativo con los estudiantes... su actividad mientras está pintando o esculpiendo es, por sí misma, instructiva... En el dominio crítico... los profesores hablarán de [las] obras, las compararán y contrastarán, las analizarán y valorarán esperando las reacciones de los estudiantes... En el dominio cultural... los estudiantes pueden hacerse una idea de lo que un individuo hace con el arte cuando ven y oyen a los profesores relacionar el carácter de una obra concreta con su posición en la cultura (Eisner, 1995, pp. 166-167).

- Reconocer y valorar los procesos y resultados específicos de cada estudiante.

- Diseñar situaciones educativas que den a los estudiantes oportunidades de elección, considerando sus conocimientos y capacidades para resolverlas; de esta manera se fomentará en ellos el deseo de aprender (Eisner, 1995, pp. 164-175).

Asimismo, plantea que hay diversas fuerzas que juegan en la enseñanza de las artes y que influyen en las experiencias que tiene los estudiantes en el trabajo con las artes, estas fuerzas están vinculadas con:

- 1) Las oportunidades que ofrecen los materiales y las actividades que se trabajan con los estudiantes. Dichos aspectos influirán en el reto de pensamiento que se les planteará y el aprendizaje que podrán obtener.
- 2) Las indicaciones, instrucciones y el andamiaje que el profesor ofrece a los estudiantes.⁴¹ Las actividades que diseñe el profesor, la manera en que las explique y la forma en que lo haga pueden ayudar o debilitar la capacidad del estudiante para comprender el nuevo contenido que se le presenta o resolver el problema al que se enfrente; en este andamiaje el profesor debe tomar en cuenta las condiciones específicas de sus estudiantes y modificar las actividades si el grupo o el estudiante lo requiere; el profesor debe “saber tomar las decisiones correctas en relación con el cuándo, el cuánto y el cómo” (Eisner, 2004, p. 100) para diseñar un reto a los estudiantes que puedan afrontar con éxito con el apoyo del profesor o de un compañero.
- 3) Las reglas de la clase, el tipo de comportamiento y pensamiento que se promueve o se rechaza. Eisner (2004) propone que en las actividades de enseñanza en artes las normas deben promover la cooperación, la autonomía y la comunidad, generando así que los estudiantes se ayuden mutuamente a partir de observar el trabajo de los compañeros y retroalimentarlo. De igual forma, debe generarse un ambiente en el que los

⁴¹ Retoma el concepto de andamiaje de Vigotsky, quien para explicar el desarrollo del niño plantea como conceptos clave la Zona de Desarrollo Real (ZDR), la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDPx). La primera comprende las actividades que el alumno puede realizar de manera autónoma; la segunda hace referencia al nivel que podría alcanzar el estudiante con la colaboración y guía de otras personas; y la tercera es justamente ese apoyo o andamiaje que el profesor diseña, basándose en una actividad o secuencia de actividades para lograr la adquisición de la habilidad por parte del niño (Wertsch, 1988).

estudiantes puedan moverse libremente por el aula, teniendo a la mano el material que necesiten o deseen utilizar.

- 4) Los aspectos anteriores constituirán el clima de la clase que posibilitará que los estudiantes se vivan en un ambiente parecido al de los adultos que se desenvuelven en el ámbito artístico (Eisner, 2004, pp. 98-103).

Este autor hace hincapié en que el ambiente que genere el profesor en la clase y la manera en que enseñe las artes influirán en el potencial educativo de éstas, por ello señala diferentes aptitudes pedagógicas que deben tener los profesores para enseñar de manera adecuada las artes:⁴²

- a) Movilizar la imaginación en la enseñanza del arte.
- b) Conocer los requisitos técnicos vinculados con el uso de los materiales.
- c) Tener la capacidad de leer los trabajos de los estudiantes y hacer comentarios constructivos.
- d) Demostrar el lenguaje y las aptitudes que los estudiantes deben aprender. El uso de metáforas y símiles para expresar sus juicios apreciativos sobre las obras de arte.
- e) Identificar el momento adecuado para retirarse y dejar que los alumnos descubran las cosas por su cuenta.
- f) Saber adquirir y acomodar los materiales e instrumentos que necesitarán los estudiantes para que no hagan falta y ello perjudique su trabajo.
- g) Saber plantear con claridad un problema de modo que haya espacio para la interpretación personal.
- h) Diseñar actividades que posibiliten usar lo aprendido en sesiones anteriores y establecer conexiones entre lo aprendido en el aula y el mundo exterior (Eisner, 2004, pp. 103-120).

Por último señala que las artes enseñan a:

⁴² Eisner se enfoca al trabajo con las artes visuales, no obstante sus propuestas pueden trasladarse sin mayor complicación a las otras disciplinas artísticas.

- Trabajar con la incertidumbre y la improvisación pues en aras de un mejor desarrollo de la obra que se quiere crear, se puede cambiar de dirección y realizar algo distinto a lo que se tenía previsto.
- Utilizar los materiales como medios para comunicar, lo cual exige pensar en las posibilidades de los materiales y elegir los adecuados para expresar lo que se quiere.
- Elaborar formas para crear contenidos expresivos.
- Poner atención en las relaciones existentes entre las partes que constituyen un todo, lo que a su vez exige notar detalladamente las cualidades de esas partes y de esta forma desarrollar una nueva forma de visión.
- Aprender a ver el mundo con una perspectiva estética lo que implica no sólo poner atención en las cualidades y formas de lo que observamos sino también dejarse conmover por lo que se observa.
- Usar la imaginación como fuente de contenidos e ideas y ver las cosas de manera distinta a cómo se ven normalmente (Eisner,2004, pp.120-123).

2.3.2 Maxine Greene: educación estética e imaginación.

Como mencioné, Greene (2004, 2005) plantea una propuesta de educación estética comprendida como:

una empresa intencional diseñada para fomentar compromisos apreciativos, reflexivos, culturales y de participación con las artes, habilitando a los aprendices a notar lo que está ahí para ser notado y a dar vida a los trabajos artísticos, de tal manera que puedan lograr concebir en ellos varios significados. Cuando esto ocurre, se establecen nuevas conexiones en la experiencia: se forman nuevos patrones y se abren nuevas perspectivas. Las personas ven de manera diferente, resuenan de manera diferente (Greene, 2004, p.16).

El desarrollo de esta propuesta permitirá a los sujetos posicionarse de una manera distinta ante el mundo, dejarse sorprender por los aspectos que lo conforman y vincularse con él a través de los sentidos, desarrollando nuevas

formas de mirar, sentir, oír y moverse que permitan ver cualidades que antes pasaban desapercibidas y que al ser conscientes de ellas les posibilitarán no sólo una mejor comprensión sobre el mundo sino una actitud reflexiva sobre el mismo y sobre su propia existencia generando así nuevas asociaciones que permitan visualizar un mundo de posibilidades y un mejor entendimiento de sus vidas en relación con todo lo que les rodea.

Esta perspectiva busca una apertura a realidades alternativas, liberando a los sujetos de un mundo confinado a las técnicas, a lo medible y establecido, dando lugar a la búsqueda de lo que aún no es, pero puede llegar a ser, a descubrimientos y nuevos comienzos que permitan crear nuevos discernimientos y reflexiones y que posibiliten que “sus mentes se activen, sus sentimientos despierten y su imaginación se libere” (Greene, 2004, p.59), para ir más allá de ellos mismos y de sus propias posibilidades.

En este sentido, concibe la enseñanza como un medio para abrir espacios, para comunicar que no hay una sola realidad sino múltiples perspectivas de la misma y que nunca es completa. Se busca que los estudiantes traspasen los límites de lo convencional y lo asumido como normal, pero para ello los propios profesores deben experimentar rupturas con lo establecido en sus propias vidas y una vez liberados podrán generar el deseo de liberación en sus alumnos y de esta forma potencializar su acción, a partir del cuestionamiento, la reflexión y la imaginación (Greene, 2005).

Vinculado con lo anterior, Greene (2005) considera que las artes pueden aportar visiones indagadoras de perspectivas y posibilidades por explorar y liberar la imaginación, concebida no solo como la capacidad de formar imágenes mentales sino también como aquello que permite romper con lo rutinario y lo previamente establecido, dar credibilidad a realidades alternativas y ver las cosas como si pudieran ser de otra manera. De esta forma, la imaginación da la habilidad de moldear la experiencia en algo nuevo y de crear situaciones ficticias, dando lugar a la empatía y creando la posibilidad de ponernos en el lugar de otras personas.

Asimismo, señala que recuperar la imaginación puede:

aminorar la parálisis social de la que somos testigos en nuestro entorno y restablecer la sensación de que se puede hacer algo en nombre de la dignidad humana... una concepción de imaginación que saque a relucir un interés ético, una preocupación relacionada una vez más con esa comunidad que debería estar construyéndose y con los valores que le dan color y trascendencia... vencer la somnolencia y la apatía para poder elegir, para ir más allá (Greene, 2005, pp. 61-62).

En este sentido, el impulso que las artes generan para imaginar y ver más allá, posibilitará una actitud participativa en comunidad que genere propuestas para la resolución de problemas y de lugar al cambio social, en vías de una sociedad más justa y democrática.

2.4 Planteamientos pedagógico-metodológicos de la enseñanza de las artes propuestos por los especialistas

En este apartado especificaré los fundamentos pedagógicos y metodológicos a partir de los cuales los especialistas fundamentaron su intervención en el proyecto en el que tuvo lugar el acompañamiento dado al profesor de mi estudio. Los primeros hacen referencia a diferentes formas de trabajo en relación con lo pedagógico y las estrategias didácticas utilizadas para acercar a los estudiantes a las artes. Los segundos tienen que ver con la metodología específica utilizada por cada uno de los especialistas para trabajar con su disciplina en el contexto escolar.

2.4.1 Planteamientos pedagógicos.

La forma de trabajo de los especialistas se fundamenta principalmente en los planteamientos de Dewey (1967,1933/1998) vinculados con el aprendizaje experiencial, basado en el hacer y el pensamiento reflexivo que dan lugar a una actitud indagatoria. A partir de estos fundamentos, planificaron su trabajo de enseñanza de las artes en la telesecundaria teniendo como punto de partida la definición de un proyecto escolar con secuencias didácticas que mientras se llevaban a cabo definían situaciones de aprendizaje. Las actividades propuestas

en las secuencias se basaron en los ejes para la enseñanza de las artes planteados por la SEP, el trabajo a partir del juego y la imaginación y la pedagogía de la pregunta. A continuación describiré cada uno de estos planteamientos.

2.4.1.1 Método de proyectos.

El método o trabajo por proyectos⁴³ implica una forma de organizar el trabajo escolar a partir de una perspectiva del conocimiento globalizado⁴⁴ en el que se parte de un problema o temática general que sea del interés de los estudiantes y a partir de ello se vinculan distintas áreas del conocimiento. Otra de las características de esta propuesta tiene que ver con que es un proceso abierto que parte de una inquietud inicial, pero como se construye entre todos los miembros del grupo, va sufriendo modificaciones que se generan a partir de lo que el grupo propone.

De acuerdo con Hernández (2011) el trabajo por proyectos tiene cuatro etapas:

- 1) Identificación y construcción del tema
 - Reconocimiento de los alumnos y del contexto comunitario
 - Planteamiento de una temática posible
 - Experiencia sensibilizadora
 - Interrogantes
 - Definición del tema
- 2) Estructuración del proyecto
- 3) Desarrollo y seguimiento
- 4) Evaluación

Con base en este modelo los especialistas junto con los profesores y el director de la telesecundaria comenzaron a diseñar el proyecto a desarrollar con los estudiantes, debido a que estas acciones tuvieron lugar antes de que comenzara el ciclo escolar, los alumnos no participaron en la definición de la temática que

⁴³ Esta propuesta es planteada por Kilpatrick, discípulo de Dewey. Su método se caracteriza por partir de los intereses de los estudiantes, unificarlos con el aprendizaje experiencial y el saber hacer y que esos saberes puedan aplicarse en situaciones futuras y brinden elementos a los estudiantes para participar democráticamente en la sociedad (Bayer, 1997).

⁴⁴ Para profundizar sobre este planteamiento se puede revisar el texto de Torres (1998) sobre el currículo integrado o el capítulo 4 del trabajo realizado por Hernández y Ventura (2005).

guiaría el proyecto; no obstante, se consideraron las situaciones problemáticas del contexto ambiental de la escuela, y se definió como tema general el Desarrollo Sustentable. Hecho eso se diseñó una experiencia sensibilizadora cuyo objetivo fue generar interés y curiosidad en los estudiantes para que a partir de ello comenzaran a cuestionarse y a expresar sus inquietudes respecto al tema. Con base en estas inquietudes se definió el tema específico: La basura y el reciclaje y en función de éste se comenzó a estructurar y desarrollar el proyecto teniendo como eje la línea de arte y cultura del PETC y las exploraciones en las diversas disciplinas artísticas trabajadas por los especialistas.

Cabe señalar que el desarrollo de este primer proyecto fue coordinado casi en su totalidad por los especialistas pero conforme se llevaba a cabo, los profesores fueron involucrándose cada vez más, guiando algunas actividades con sus niños. Otro aspecto importante del mismo es que las actividades diseñadas por los especialistas, concretadas en secuencias didácticas, se planeaban semanalmente en función del trabajo y propuestas de los estudiantes, en este sentido no estaban predefinidas con anterioridad sino que las habilidades e intereses de los estudiantes eran el punto de partida para proponer las siguientes actividades de exploración en las distintas disciplinas artísticas.⁴⁵

La evaluación del proyecto se llevó a cabo a lo largo del mismo dialogando con los estudiantes y los profesores sobre las actividades realizadas, las dudas y necesidades que iban surgiendo y los cambios que se iban generando a partir de las exploraciones de los estudiantes. La evaluación final fue a través de una entrevista grupal a los profesores y otra a los alumnos en las que se les invitó a reflexionar sobre el proceso vivido a lo largo del proyecto y el resultado obtenido (la instalación-*performance*) que fue presentado a los padres de familia.

⁴⁵ Dado que en este apartado hago referencia a los planteamientos didácticos propuestos por los especialistas para la enseñanza de las artes, señalo únicamente el proyecto realizado en el primer semestre, pues a partir del trabajo realizado por ellos, el profesor de mi estudio fue apropiándose de diversos aspectos para trabajar las artes con sus estudiantes en el siguiente semestre y diseñó su propio proyecto.

2.4.1.2 Secuencia didáctica.

La secuencia didáctica o de aprendizaje es una modalidad de trabajo en el aula que implica el diseño de una serie de actividades entrelazadas entre sí y organizadas progresivamente de acuerdo con su grado de complejidad, para así lograr que los alumnos se vinculen con los contenidos y actividades propuestas desde un nivel inicial hasta otro cada vez más complejo. Si bien, cada una de las actividades conforman una unidad de aprendizaje, la totalidad de las actividades permitirán el logro del objetivo propuesto, dichas actividades están organizadas en tres momentos: inicio o apertura, desarrollo y cierre y en cada uno de éstos se debe contemplar el material a utilizar y los espacios en los que se va a trabajar.

Una vez definida la temática general del proyecto a partir de los intereses de los estudiantes, los especialistas diseñaban para cada sesión una secuencia didáctica a partir de una pregunta que articulaba las actividades de cada disciplina. Al inicio se realizaban actividades que buscaban sensibilizar y disponer a los estudiantes para el trabajo posterior, buscando con ellas generar interés en los niños y deseo por continuar con la sesión. Las actividades de desarrollo se concentraban en la exploración de distintos materiales y posibilidades corporales, teniendo como mediadores la imaginación y el juego; asimismo, se realizaban actividades de expresión a través de los materiales y posibilidades exploradas, en éstas los alumnos desarrollaban su creatividad y habilidades comunicativas y de convivencia, pues la gran mayoría de las creaciones se realizaban en equipo lo que promovía el diálogo entre los integrantes, el respeto a las opiniones de los compañeros y la construcción de acuerdos.

Para el cierre de la sesión, generalmente se presentaban las producciones de los equipos, buscando con ello que los compañeros conocieran y apreciaran el trabajo de otros; para ello los especialistas guiaban la mirada de los estudiantes a través de preguntas sobre diferentes aspectos que se buscaban evidenciar y hacer notar; asimismo, se buscaba que los alumnos reflexionaran sobre el trabajo realizado y la manera en que lo habían construido.

Como se verá más adelante, las secuencias didácticas diseñadas por los especialistas en la segunda etapa del proyecto (Ver Tabla 2) constituyeron un

punto para que el profesor se apropiara de su lógica de trabajo y poco a poco fuera involucrándose en el proceso de sus estudiantes en su vínculo con las artes.

2.4.1.3 Situación de aprendizaje.

El término hace referencia a la locución latina *in situ* que significa en el lugar, por tanto, implica que se diseñen actividades de aprendizaje específicas para los estudiantes con los que se va a trabajar, a partir de las condiciones particulares en las que la práctica de enseñanza tiene lugar; de esta forma, el aprendizaje será significativo para los alumnos y podrán vincularlo con aspectos de su vida diaria. En otras palabras, el planteamiento tiene que ver con vincular la escuela con la vida, generando experiencias y aprendizajes significativos consonantes con lo que los estudiantes viven en su contexto social, cultural y familiar; a partir de la idea de que el conocimiento es situado y se construye en situaciones culturales, sociales, geográficas, económicas, históricas y ambientales específicas (Díaz Barriga, 2006).⁴⁶

La situación de aprendizaje diseñada por los especialistas pretendía que los alumnos entraran en proceso de aprendizaje, buscaba generar su interés y curiosidad a partir del planteamiento de un reto o problema que ellos resolverían a través del hacer,⁴⁷ promoviendo así el desarrollo de la creatividad, el trabajo colaborativo entre los estudiantes y el diálogo entre ellos para la toma de decisiones.

Es importante señalar que, tal como lo plantea Dewey (1967), una situación se da cuando se articulan las condiciones externas con las condiciones internas del sujeto, por ello es necesario organizar previamente el espacio y los materiales que se utilizarán para desarrollar las actividades, pero al mismo tiempo se debe estar

⁴⁶ De acuerdo con Díaz Barriga (2006) la enseñanza situada se fundamenta en los principios educativos planteados por Dewey (1933/1998, 1967) en relación con el aprendizaje experiencial y la enseñanza reflexiva, teniendo como base los intereses y necesidades de los estudiantes.

⁴⁷ Esto a su vez coincide con lo planteado por Dewey (1967) en relación con el aprendizaje experiencial basado en el aprender haciendo que genere cambios sustanciales en los estudiantes y en su contexto y desarrolle capacidades reflexivas sobre la misma experiencia; en este sentido, el hacer no es repetitivo e irreflexivo, al contrario se busca generar un pensamiento reflexivo que genere un estado de duda y un acto de búsqueda para esclarecer esa duda, generando así una actitud científica (Dewey, 1933/ 1998).

al pendiente de las condiciones específicas de los estudiantes en el momento en el que tienen lugar las actividades y a partir de ello, si es necesario modificar lo planeado.

2.4.1.4 Interdisciplina.

De acuerdo con Andión-Gamboa (2012), la interdisciplina es un “encuentro que provoca desplazamientos... un trabajo de traducción... y una conversación fecunda entre diferentes que no los suprime sino que los hace querer poder” (2012, p.21). Para Torres (2004) la interdisciplina es

la interrelación de diferentes campos del conocimiento con finalidades de investigación o solución de problemas [en la que] no se verán afectadas las áreas de conocimiento como consecuencia de este trabajo de colaboración y no se originará una nueva estructura conceptual (p. 99)

En este sentido, puede entenderse la interdisciplina como un modo de trabajar que parte del diálogo y de un pensamiento abierto que da lugar a la incertidumbre y al cuestionamiento constante y que a su vez permite la comprensión de un problema o fenómeno desde una visión compleja a partir del desvanecimiento de las fronteras disciplinarias y la creación de puentes entre distintas disciplinas a través de conceptos viajeros⁴⁸ que permiten explicar, comprender y profundizar los acontecimientos u objetos de estudio desde puntos de vista distintos.

En el caso de la intervención de los especialistas en la telesecundaria, se trabajó con el método de proyectos y a partir de la problemática ambiental de la basura y el reciclaje se propuso trabajar con el paisaje de su comunidad, de esta forma, el paisaje fungió como elemento integrador que permitió crear puentes entre las distintas disciplinas artísticas a través de la realización de actividades de exploración y apreciación en cada una de ellas, que quedaron concretadas en la instalación-*performance* creada por los estudiantes.

⁴⁸ Bal (2009) plantea esta idea y afirma que los conceptos viajan de una disciplina a otra para explicar objetos de estudio específicos y en ese viaje absorben las particularidades de las diferentes disciplinas y por tanto se transforman.

2.4.1.5 Ejes para la enseñanza de las artes.

El trabajo en la asignatura de Artes y los contenidos que la conforman en los tres grados de nivel secundaria están organizados en tres ejes de aprendizaje y a partir de ellos los especialistas diseñaron las actividades a desarrollar con los estudiantes. A continuación describiré cada uno de ellos:

1) Eje de expresión. Se considera la expresión como el resultado de un proceso de relaciones entre la exploración, la sensibilización y la producción de obras. A través de la exploración, los alumnos pueden conocer los principios y elementos de los lenguajes artísticos, ensayando distintas técnicas y manipulando los materiales e instrumentos, dicha práctica inicial los prepara para que puedan utilizar lo aprendido con una intención expresiva que a su vez involucra habilidades cognitivas y psicomotoras como la sensibilidad, la creatividad, la atención y el análisis, así como el desarrollo de actitudes vinculadas con la apertura, la curiosidad, el respeto y el diálogo.

2) Eje de apreciación. El aprendizaje de los aspectos básicos de los lenguajes artísticos permitirá una apreciación informada y crítica que favorecerá el desarrollo de habilidades perceptuales como la audición, la observación y la motricidad; habilidades emotivas que posibiliten al alumno reconocer los sentimientos que genera en él una manifestación artística; habilidades comunicativas para manifestar sus gustos y opiniones; habilidades cognitivas como la interpretación de signos y símbolos y la construcción de un pensamiento crítico. Asimismo, se favorecerá el sentido de pertenencia a una colectividad, la identificación de rasgos artísticos, el respeto y la valoración a otras culturas.

3) Eje de contextualización. Este eje aproxima a los estudiantes al carácter social de las obras artísticas, dando elementos para que puedan observar y comprender los cambios de las mismas y su relación con otros ámbitos de la vida como el científico, religioso, político, económico, histórico y cultural. Se propone también abrir espacios para las manifestaciones estéticas significativas para los alumnos como el grafiti, las artesanías, las representaciones escénicas y los bailes de moda para así conocer los intereses de los estudiantes y retomarlos para el diseño de actividades. Este eje desarrolla habilidades de tipo cognitivo como la

búsqueda de información, la argumentación razonada de opiniones y la comprensión de las obras de arte como productos sociales. (SEB, 2006 y SEP, 2011c). En el caso del proyecto, la contextualización se realizó en función de la temática desarrollada en las distintas etapas, el reciclaje, los animales en peligro de extinción y los mitos para el proyecto de la segunda etapa y la reforestación y las plantas medicinales para el de la cuarta.

A partir de estos tres ejes, los especialistas diseñaban actividades relacionadas entre sí que buscaban desarrollar las habilidades descritas anteriormente, lo que a su vez generaba un proceso enseñanza-aprendizaje en artes complejo que implicaba no sólo el aspecto expresivo y exploratorio, sino que a la vez se desarrollaban actividades que ampliaran la percepción de los alumnos en relación con los trabajos que realizaban ellos y sus compañeros y el vínculo con sus propios intereses y el contexto cultural de su comunidad.

2.4.1.6 El juego y la imaginación como mediadores en la enseñanza de las artes.

Se toma en cuenta la concepción del juego planteada por Vigotsky (1979) como un factor básico en el desarrollo de los estudiantes que crea una situación imaginaria, a partir de la cual el niño cambia el significado de los objetos y determina su función con base en lo que él quiere que representen, así, un corcho puede ser un coche o un palo de escoba simular un caballo. Vigotsky (1979) plantea que en el juego se parte de una situación imaginaria y en la medida en que se va desarrollando comienza a definirse un propósito que le dará sentido al juego y unas reglas que contextualizarán ese propósito. Para este autor, no existe juego sin reglas pues la situación imaginaria creada por el niño contiene en sí ya ciertas reglas de conducta.

En este sentido y agregando al concepto de imaginación la creación de imágenes mentales (Warnock, 1994, citada por Greene, 2005) los especialistas recurrían a ella y al juego para generar situaciones de aprendizaje significativas para los niños en las que pudieran explorar diferentes aspectos a partir de consignas que propiciaran la creación de imágenes mentales que dieran lugar a

relaciones lúdicas. De esta forma lograban mantener el interés de los niños en las actividades propuestas y el desarrollo de su creatividad.

2.4.1.7 Pedagogía de la pregunta.

La propuesta de utilizar la pregunta en el ámbito educativo como medio de reflexión e indagación, tiene como fundamentos los planteamientos de Freire (1985, 2006, 2013) sobre la importancia del diálogo en la educación en la que maestro y alumno participan del mismo, construyéndolo en conjunto. Esta concepción se vincula con la desmitificación del profesor como omnisapiente, poseedor del saber y del alumno como mero receptor de la información dada por el primero (1985). Asimismo, la afirmación del autor de que no hay docencia sin discencia, contribuye a la concepción de una relación horizontal maestro-alumno y una relación recíproca entre enseñanza y aprendizaje. (Freire, 2006).⁴⁹

En el trabajo con los estudiantes, los especialistas utilizaron esta propuesta por el potencial reflexivo de las preguntas, pues a partir de ellas los alumnos comenzaban a imaginar posibilidades y a establecer conexiones con sus conocimientos y experiencias previas. Desde esta perspectiva, las actividades se organizan a partir de preguntas que detonen la curiosidad de los estudiantes y permitan establecer un diálogo entre éstos y el guía o profesor, el tipo de preguntas que se hacen no buscan una respuesta correcta sino más bien pretenden generar que los estudiantes reflexionen, construyan su propia interpretación, indaguen más profundamente o generen hipótesis sobre cuestiones específicas.

Esta metodología promueve a su vez la generación de nuevas preguntas formuladas por los estudiantes y de esta forma romper con la relación vertical docente-alumno, generando un ambiente de confianza en el que ambos actores aprenden del otro y se parte a su vez de los saberes con los que cuenta el alumno. El arte de preguntar propuesto por esta metodología busca provocar en los estudiantes curiosidad e inquietud por saber más o tratar de entender algunas

⁴⁹ La puesta en práctica de esta propuesta en nuestro país ha sido documentada por Escobar (1990), con estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

relaciones, así como reflexionar sobre procesos específicos. En este sentido, la preguntas deben problematizar la situación de los estudiantes y generar en ellos la necesidad de indagar para así desarrollar una actitud cuestionadora y de duda que les permita ver más allá de lo evidente. A partir de este tipo de preguntas surge un ambiente propicio para que en conjunto, profesores y estudiantes, construyan conocimientos.

2.4.2 Planteamientos metodológicos.

Los aspectos metodológicos planteados por los especialistas para la enseñanza del arte que trabajan, tienen que ver con una idea de alfabetización en las artes en la que se seleccionan los elementos esenciales de cada disciplina para acercar a los estudiantes y profesores a éstas por medio de la apreciación de obras artísticas y de la expresión a través de esos elementos. En este sentido, se entiende la alfabetización como sinónimo de introducción o aproximación inicial a una disciplina y, a partir de la concepción del término como el proceso a través del cual se adquieren habilidades para la lectura y la escritura; la alfabetización en las artes implica ese acercamiento a las disciplinas artísticas a través de experiencias estéticas que posibiliten la apreciación del carácter estético de objetos producidos por ellos o por diferentes artistas (lectura) y a través de experiencias artísticas en las que tengan lugar procesos expresivos de creación y comunicación en los que se resalte el valor de la experiencia (escritura). (Michel & Ferreiro, 2012).

Cada uno de los especialistas tomó como referente metodologías de enseñanza y producción artísticas específicas de su disciplina y a partir de éstas trabajaron con estudiantes y profesores. A continuación describiré cada una de estas metodologías.

2.4.2.1 Artes visuales y textos literarios.

Cabe señalar, que aunque las artes visuales y los textos literarios se trabajaron de manera conjunta, cada disciplina tenía su propia metodología. En el caso del especialista en artes visuales trabajó con el Modelo de la Educación Artística como Disciplina que plantea el arte como conocimiento pues al ser un acto de percepción, implica la sensación, significación, emoción y cognición. Está

integrado por cuatro disciplinas: la producción de arte, la crítica de arte, la historia del arte y la estética, éstas disciplinas permean la obra de arte y al tomarlas en cuenta se puede hacer una comprensión compleja de la misma. Su “principal eje de aplicación es la reflexión del arte como un modelo de conocimiento humano, integrado por conceptos, ideas, principios, teorías, escuelas, técnicas, prácticas, etc., para que el estudiante adquiriera una cultura artística” (González, 2012, p. 191). Las cuatro disciplinas que definen el modelo se vinculan con los tres ejes de la educación artística planteados por la SEP (apreciación, expresión y contextualización)

La maestrante que trabajó con textos literarios basó sus actividades en la propuesta de que éstos proveen imágenes inmateriales para desarrollar la creación plástica de los estudiantes. A partir de la lectura de distintos fragmentos de textos literarios, la maestrante dialogaba con los estudiantes a través de preguntas que generaran reflexiones sobre los aspectos estéticos de las imágenes que evocaba el texto y que a su vez se materializaban en la producción plástica de los estudiantes.

2.4.2.2 Danza.

La especialista trabajó con un Programa de desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza en el que retoma el sistema del Lenguaje de la Danza (LOD), creado por Ann Hutchinson (1995, citada por Ferreiro & Lavalle, 2010) a partir del cual se propone un alfabeto de movimiento en el cual se concentran las acciones básicas que los seres humanos pueden realizar a través del movimiento, dichas acciones están organizadas en cinco familias: acciones generales, posibilidades anatómicas, uso del espacio, uso de la gravedad y relación con objetos y personas. Cada una de las familias está integrada por diferentes conceptos que están representados con un símbolo específico. El alfabeto de movimiento es la codificación de las posibilidades de acción de los seres humanos y permite ligar la acción con el pensamiento, pues al visualizar el símbolo, el sujeto piensa en cómo moverse y al mismo tiempo le da más claridad a su movimiento (Ferreiro & Lavalle, 2010).

2.4.2.3 Música.

El trabajo del especialista en música se basó en el planteamiento de Ecología Sonora de Schafer (2005) quien propone poner atención en los sonidos comunes de los diferentes ambientes en los que nos desenvolvemos y generar con ellos paisajes sonoros; las propuestas de este autor buscan romper con la enseñanza convencional de la música y acercar a cualquier alumno a la creación musical, para ello propone diferentes actividades y entre éstas el especialista recuperó la de realizar creaciones musicales a partir de diferentes representaciones gráficas que no corresponden con la escritura musical convencional. (Schafer, 1992). Asimismo, retomó los planteamientos de Giráldez (2010) acerca de indagar sobre los referentes musicales de los alumnos, tomarlos en cuenta y partir de ellos para generar distintas experiencias musicales, reconociendo el valor de sus gustos y preferencias.

De igual forma, recuperó diferentes propuestas sobre improvisación musical para guiar las creaciones de los estudiantes, y partió del concepto de improvisación como la composición que se hace en el transcurso de la interpretación. Cabe señalar que la trayectoria metodológica en esta disciplina fue trazada por los propios alumnos pues a partir de sus creaciones y necesidades, el especialista implementó sobre la marcha diferentes propuestas teórico-metodológicas que le permitieron resolver de la mejor manera las situaciones a las que se enfrentaba.

2.4.2.4 Teatro.

El especialista partió del Programa de Artes de Teatro para secundaria que se fundamenta en los ejes de expresión, contextualización y apreciación, y en las áreas de reconocimiento vocal, corporal y espacial. Tomó como referente los aspectos esenciales del campo formativo de Desarrollo personal y para la convivencia en relación con los valores de respeto y confianza como principios básicos en el aula de teatro, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de las creaciones y posibilidades de los alumnos, partió en todo momento de lo que ellos generaban y dio lugar a sus propuestas e ideas.

Capítulo 3. Enfoque de la mirada y modos de acercamiento

“La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción... requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.”
Jorge Larrosa

En este capítulo presento los elementos teóricos que dirigieron mi mirada para intentar comprender lo sucedido con el profesor en el proceso de acompañamiento así como los aspectos metodológicos para acercarme a dicha realidad. En relación con el primer ámbito me concentro en los conceptos de experiencia, experiencia educativa y experiencia estética y para el segundo presento algunos elementos relacionados con la investigación cualitativa, la etnografía, la etnografía visual y el uso de la metáfora y de la investigación basada en las artes como recurso para la interpretación de la información.

3.1 La orientación de la mirada

3.1.1 Experiencia.

Tener una experiencia implica una vivencia, no sólo palabras o ideas, sino lo que el sujeto vive y le es significativo, por ello elegí esta perspectiva, para poder comprender y analizar el proceso del profesor, pues a partir de las vivencias que tuvieron lugar y que dejaron una marca en él se podría entender cuál fue su proceso de transformación.

De acuerdo con Turner (1985, citado por Ferreiro, 2005) la experiencia tiene cinco significados. El primero de ellos se refiere a la vivencia a través de un suceso, es decir la participación u observación de los sujetos en los sucesos mientras estos tienen lugar. El segundo significado hace referencia a todo lo observado o vivido a través de la experiencia misma. El tercero, siguiendo a Webster, tiene dos partes: todo lo que ha sucedido en la vida de una persona hasta la fecha y todo lo hecho o padecido por un grupo, en este sentido, la experiencia apunta a una biografía y al mismo tiempo a la historia de la comunidad

o sociedad en la que se desenvuelve el sujeto. La cuarta definición implica las reacciones individuales ante los acontecimientos que tienen lugar en la vida de esa persona. Y por último, el quinto significado refiere a la experiencia del antropólogo y la define como una “actividad que incluye entrenamiento, observación de una práctica y participación personal; el periodo de dicha actividad; conocimiento, habilidad o práctica resultante de esto” (Turner, 1985, citado por Ferreiro, 2005, p.419).

A partir de lo anterior, se puede entender la experiencia como un concepto complejo que implica aspectos que se entretajan entre sí y que pueden darnos elementos para comprender lo que una persona ha vivido en un contexto específico, en el caso particular de esta tesis, lo que el profesor experimentó en el proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes. Mi trabajo se centraría en la cuarta definición, sin embargo, consideré importante mencionarlas todas y comenzar con ello, pues aunque no son el foco de atención, de alguna u otra forma se dejan ver en el análisis, y me permiten comprender la complejidad de mi objeto de estudio.

Para profundizar en dicho concepto, Dilthey (1986, citado por Ferreiro, 2005) refiere a la experiencia como una estructura compleja que articula tres dimensiones: los conocimientos, los afectos y los deseos que en su conjunto constituyen la manera en que un sujeto está en el mundo. La dimensión cognitiva apunta a la memoria y al pasado vivido, implica un proceso de autorreflexión; la emotiva tiene que ver con el disfrute del presente; y la de los deseos vincula al sujeto con el futuro y con la posibilidad de transformación de las circunstancias en las que vive. De acuerdo con este autor, cuando algo desconocido entra en contacto con nuestra conciencia, se configura una estructura de experiencia particular en la que los conocimientos, afectos y deseos se movilizan de manera peculiar, creándose así una estructura que antes no existía y que transformará nuestra manera de ser y estar en el mundo valorando de forma diferenciada lo que nos rodea y lo que nos acontece.

En este mismo sentido, Dewey (1934/2008) plantea que la experiencia ocurre continuamente en la vida de los sujetos, pues como seres vivientes están en

constante interacción con las condiciones ambientales que los rodean, actuando sobre ellas o padeciéndolas. Dichas experiencias, para ser concebidas como tales, deben estar articuladas entre sí, es decir, se conectan con una experiencia pasada y dan lugar a una nueva. De acuerdo con este autor, la experiencia tiene diferentes características:

- Es una historia con su propio comienzo y continuo movimiento dirigido a su consumación.⁵⁰
- Las partes sucesivas que la conforman fluyen libremente, no hay huecos entre ellas sino pausas y su aceleración es continua.
- El eje que la articula es una impulsión, un movimiento hacia afuera y hacia delante de todo el organismo, que se va reconstruyendo en cada momento de la experiencia hasta su consumación. Dicha impulsión procede de la necesidad del organismo y será satisfecha únicamente a través de las relaciones activas que se establezcan con el ambiente.
- Tiene una unidad estética ligada a lo sensible, pues a través de eso que se siente y se observa, se está en contacto con lo que nos rodea. Además de esta unidad, la experiencia tiene tres cualidades: la emocional, la práctica y la intelectual; la primera articula la experiencia, la práctica implica la interacción con los acontecimientos y objetos que rodean al sujeto y la intelectual refiere a que esta experiencia tiene un significado a partir del cual se pueden articular otras experiencias (Dewey, 1934/2008).

Este autor agrega que la experiencia para comprenderse como tal debe tener un componente activo y otro pasivo combinados entre sí. El activo es un ensayar, un actuar sobre aquello con lo que el sujeto interacciona; el pasivo implica un padecer, es decir el dejarse afectar por el objeto con el que se ha establecido la interacción. “Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo

⁵⁰ La consumación no hace referencia a un cese o fin descontextualizado, se refiere más bien a un cierre de la experiencia que a su vez dará lugar a una nueva. En palabras de Gadamer, “la dialéctica de la experiencia tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino en esa apertura a la experiencia que es puesta en funcionamiento por la experiencia misma” (1977, citado por Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 29)

con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez” (Dewey, 1916/2001, p.124).

Para puntualizar un poco sobre ello, Contreras y Pérez de Lara (2010) señalan que este dejarse afectar por el objeto o persona con el que se establece el vínculo implica a su vez una acción activa del sujeto pues hay una disposición a que algo pueda pasarle, una disposición receptiva que tiene que ver con captar y recibir lo que pase y actuar o pensar sobre ello. En este sentido, para que tenga lugar la experiencia es necesario tener una actitud de apertura y espera, que posibilite la escucha y el encuentro con el otro o con lo otro, y así dejarse sorprender por ello.

De acuerdo con estos autores las experiencias son

...vivencias que se tienen y que te afectan, que no pasan de largo, sino que te dejan su impronta y te hacen consciente de ella; vivencias que suponen una novedad, en el sentido de que es algo significativo para quien lo vive... que necesitan ser pensadas y entendidas en su novedad (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 24).

De esta forma, podría decirse que la huella que deja la experiencia marca un antes y un después en nosotros mismos y esa transformación exige pensar sobre ello, es decir exige cuestionarse reflexivamente sobre las ideas que teníamos antes de la vivencia, sobre la vivencia misma y sobre el porqué de la afectación. Dewey (1933/1998) habla de ello al teorizar sobre la manera en cómo pensamos y los procesos necesarios para tener un pensamiento reflexivo, desde su punto de vista, el origen del pensamiento es a partir de una duda o problema y a partir de ello generamos sugerencias o ideas para solucionarlo, pero esas ideas “no es tanto algo que hacemos sino algo que nos sucede” (p.52) y eso que nos sucede, ese acontecimiento que tiene lugar a partir de la interacción con el medio y que nos desconcierta o nos mueve de lugar, es la experiencia.⁵¹

⁵¹ Para puntualizar, me parece importante señalar que aunque Dewey plantea que el acontecimiento es algo que nos pasa, considero que, como menciona Faccincani (2002, citada en Contreras & Pérez de Lara, 2010) para que el acontecimiento sea significado como tal, el sujeto debe tener disposición para ello, “en el darse del acontecimiento está implicada la capacidad de percibirlo” (p.37).

Respecto a la huella que deja la experiencia Contreras y Pérez de Lara (2010) señalan que ello supone no sólo la atención a los acontecimientos o sucesos significativos sino que queda incorporado y corporeizado en el sujeto

...el modo en que lo vivido va entretejiéndose y fraguando, componiendo una vida, formando el poso desde el cual se mira al mundo, se entienden las cosas y orienta el actuar. Un poso que no siempre es consciente y expresable en palabras, sino que las más de las veces actúa como saber in-corporado, como un modo de conducirse corporeizado, íntimamente unido a uno (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 31)

En este sentido, esa huella o rastro de la experiencia queda impregnada en el cuerpo de los sujetos, pues es el lugar donde está inscrita su historia personal, sus recuerdos y memorias, y a través del cual expresa sus ideas y sentimientos.⁵²

Si bien, Dewey (1967) no utiliza los mismos términos, plantea que para que la experiencia, sea considerada como tal, es necesario que le signifique al sujeto de tal manera que quede en su memoria y pueda articularla con experiencias subsecuentes, para explicar esto afirma que la experiencia tiene un principio de continuidad y uno de interacción, y la conjugación de ambos permitirán que ésta tenga lugar.

El principio de continuidad tiene que ver con la relación entre el pasado, el presente y el futuro del sujeto en la medida que “toda experiencia vivida recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la que viene después” (Dewey, 1967, p. 35). Para Dewey, este principio se fundamenta en la idea de hábito que implica no sólo un modo más o menos fijo de hacer las cosas, sino también comprende las actitudes emocionales e intelectuales del sujeto y los modos de reaccionar a las situaciones que se presentan. En este sentido, este

⁵² Si bien en este apartado hablo de la experiencia en general y más adelante hablaré de la experiencia estética, esta materialización de la experiencia en el cuerpo me remitió a lo planteado por Eisner (2004) en relación con la resonancia que el arte provoca en el cuerpo. Desde su punto de vista, el contacto con la obra de arte causa una impresión somática, pues las emociones que genera dejan huella en todo el cuerpo o en una parte de él, quedándose en la memoria corporal, a ello lo nombra conocimiento somático y al hablar de él afirma que “algunas imágenes resuenan en nuestro estómago, otras en nuestros ojos, otras en nuestras fantasías... algunas imágenes visuales, en el fondo, son experiencias táctiles” (Eisner, 2004, pp. 37-38).

hábito se irá transformando en la medida que el sujeto vaya teniendo y articulando más experiencias que lo colocarán en el mundo de una manera distinta a la que tenía en un inicio y las actitudes que se generen en esos hábitos posibilitarán o no un desarrollo continuado de la experiencia.⁵³

El principio de interacción hace referencia al juego entre el sujeto y el ambiente, entre las condiciones internas del sujeto y las condiciones objetivas externas en el que se genera una situación específica; en este juego hay una transacción entre ambos y el papel del sujeto es activo. Para este autor el ambiente es “cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene” (Dewey, 1967, p.47); en este sentido, la interacción no necesariamente deben ser condiciones físicas concretas, sino que también pueden ser las ideas imaginadas sobre dichos objetos, que aunque el sujeto no los pueda palpar, el pensar sobre ellos puede generar una experiencia.

Ambos principios constituyen las dimensiones longitudinal y lateral de la experiencia y no pueden separarse el uno del otro. La interacción posibilita vincularse con algo o alguien exterior al sujeto y la continuidad está presente en todo momento, pues queda objetivada en el sujeto mismo e influye en la manera que interactúa con lo que le rodea. Dewey lleva estas reflexiones al ámbito educativo, considerando a la educación como un desarrollo por, dentro y para la experiencia.

Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. De aquí se siguen dos conclusiones importantes para la educación: 1) La

⁵³ Este principio me remite de alguna forma a lo que plantea Morin (2006, citado por Ortega, 2009) como bucle recursivo en el cual “los efectos o productos son causantes y productores del proceso mismo, y donde los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales” (p.108)

experiencia es primariamente un asunto de activo pasivo; no es primariamente cognoscitiva. 2) Pero la medida del valor de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce (Dewey 1916/2001, p. 125).

Este autor plantea que para que haya una educación progresiva es necesario desarrollar una filosofía de la educación basada en la experiencia. Para ello caracteriza la experiencia educativa y profundiza sobre los principios de interacción y continuidad, apuntando algunas condiciones a tomar en cuenta por los educadores para generar en las aulas experiencias que puedan articularse con posteriores y permitan a los sujetos aprender.

3.1.2 Experiencia educativa.

Para Dewey (1967), una experiencia educativa es una acción que penetra en el sujeto que la vive e influye en sus deseos y propósitos, dicha acción tiene lugar en situaciones definidas por aspectos ajenos a él y se caracteriza por incitar la curiosidad, fortalecer la iniciativa y provocar el deseo de seguir aprendiendo, partiendo de los principios de continuidad e interacción. Para ahondar sobre ello, señala que la cualidad de una experiencia tiene dos aspectos: el agrado o desagrado inmediato y su influencia sobre experiencias ulteriores; este último aspecto es el que caracteriza esencialmente a la experiencia educativa e insta a los educadores a poner atención en ello, pues no se trata únicamente de diseñar situaciones que generen placer inmediato en los sujetos, sino que den lugar a experiencias futuras deseables que inciten la actividad de los alumnos.

Al respecto, hace la diferencia con una experiencia antieducativa y la caracteriza como aquella que detiene el desarrollo de experiencias posteriores y que puede producir aburrimiento, falta de sensibilidad o de reacción. Advierte a los educadores que una experiencia de este tipo puede aumentar la habilidad en una dirección, pero conducir a un callejón sin salida y señala que algunas experiencias deleitantes pueden generar una actitud débil y negligente que, al no estar conectadas con experiencias anteriores ni promover el surgimiento de una posterior, únicamente dan lugar al placer inmediato y a hábitos dispersivos y desintegrados. En este sentido, el profesor debe tener en cuenta que no

necesariamente una experiencia que produzca goce en los educandos, será una experiencia educativa.

Por tanto, el reto de los profesores es diseñar situaciones que den lugar a la continuidad de la experiencia, para ello los docentes deben tomar en cuenta las condiciones internas de los estudiantes y las condiciones objetivas externas para que a partir de la interacción entre ambas, tenga lugar la experiencia. Dewey (1967) puntualiza que las condiciones objetivas, no sólo comprenden el espacio, los materiales, juguetes, libros, juegos, aparatos, equipos tecnológicos o las palabras que diga el profesor sino también la forma en que lo hace, el tono de voz y las actitudes con las que se dirige a los niños. Todos estos aspectos estarán en función de las condiciones internas, es decir de las capacidades, necesidades, ideas, recuerdos, intereses y experiencias previas de los estudiantes; sólo de esta forma se podrá generar una situación de interacción propicia para que los educandos tengan una experiencia.

Vinculado con ello, agrega que si las experiencias no se generan en un ambiente democrático en el que se tomen en cuenta los intereses de los participantes, la continuidad de la experiencia no prosperará. De ahí que proponga que “la consulta mutua y las convicciones logradas por persuasión hacen posible una mejor cualidad de la experiencia”⁵⁴ (Dewey, 1967, p.33).

De igual forma, señala que el docente debe estar alerta y observar las actitudes y tendencias que la situación creada ha generado en los niños, para producir así un desarrollo continuado. En sus palabras, el educador debe tener “aquella simpática comprensión de los individuos que le dé una idea de lo que ocurre en las mentes de los que están aprendiendo”⁵⁵ (Dewey, 1967, p. 40). En este sentido, la situación no se crea únicamente en el momento de planear las actividades y los materiales que se necesitaran para llevarlas a cabo, sino que, al partir de las condiciones internas de los aprendices, en todo momento se está generando la

⁵⁴ Además de basar su filosofía educativa en una filosofía de la experiencia, el ideal democrático caracteriza su propuesta educativa, para profundizar sobre ello ver Dewey, J. (1916/2001).

⁵⁵ Este planteamiento lo asocio con lo desarrollado por Van Manen (1998) en relación con el tacto pedagógico, que entre otras cualidades, se caracteriza por la comprensión educativa que “se basa en la comprensión de cómo experimente el niño el currículo, y en una evaluación de las fuerzas y debilidades en el aprendizaje del niño [y de] sus posibilidades” (p.106).

situación, observando las reacciones de los estudiantes y cambiando lo que sea necesario para lograr la experiencia.

El hecho de tomar en cuenta las necesidades y deseos de los aprendices, permitirá articular la experiencia con una anterior y lograr que al niño le resulte significativa y así pueda articularla con una posterior, presentándose así el principio de continuidad, "... toda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Este es el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia" (Dewey, 1967, p. 52).

Así mismo, el interés generado en la experiencia educativa, posibilita la apertura de los canales de percepción y por ende una mayor sensibilidad ante los diferentes elementos que conforman la experiencia; cuando esa percepción se enfoca a las cualidades estéticas de la situación o de los objetos con los que se entra en contacto, puede presentarse una experiencia estética que permita a los sujetos observar los detalles, apreciarlos y dejarse sorprender por ellos, generando de esta forma cierto asombro o emoción ante lo que vive y observa.

Dewey (1934/2008) hace un análisis profundo sobre la manera en que estas experiencias estéticas tienen lugar en contextos de la producción artística y fuera de ellos, dichas reflexiones son de particular interés para mi trabajo no solo porque el proceso vivido por el profesor de mi estudio estuvo permeado por su vinculación con las disciplinas artísticas sino también porque a partir del vínculo con ellas y los acontecimientos experimentados a partir de éstas, generaron que el profesor tuviera una experiencia educativa. Es por ello que en el siguiente apartado profundizo un poco sobre la experiencia estética y sus características.

3.1.3 Experiencia estética.

Como mencioné, de acuerdo con Dewey (1934/2008), además de los componentes emocional, práctico e intelectual de la experiencia, la cualidad estética es el elemento que le da unidad a la misma, pues a través de lo sensible es como se tiene una experiencia. De esta forma, en la medida en que son sentidas, los diferentes tipos de experiencias tienen un componente estético, no obstante, este autor hace una distinción entre los posibles tipos de experiencia y

caracteriza a la experiencia estética como aquella que se concentra en las cualidades de los objetos o situaciones con las que el sujeto interactúa, poniendo atención especial en las características y matices de las mismas; así, la experiencia estética surge de la articulación de cualidades y tiene un interés por un resultado vinculado con las acciones sentidas que tienen un carácter emocional.

Para profundizar sobre lo anterior, el autor recurre a los conceptos de hacer y padecer y los explica en dos niveles. En el primer nivel se refiere al hacer como el acto de producción que realiza el artista y al padecer como el acto de percepción y goce que lleva a cabo el espectador. En el segundo nivel, se concentra únicamente en el espectador y vincula el hacer con la capacidad perceptiva del sujeto, dicha capacidad implica ver más allá y resignificar una situación común a partir de la conmoción interior, de ahí que la emoción tenga un lugar primordial. “El objeto o escena percibidos están emocionalmente impregnados” (Dewey, 1934/2008, p. 61) Por su parte el padecer lo relaciona con el impacto que tiene sobre el espectador la obra o el objeto que le ha generado la experiencia.

Sobre este juego entre el hacer y el padecer y refiriéndose a la actividad del artista, el autor afirma que “el arte en su forma, une la misma relación entre hacer y padecer, entre la energía que va y la que viene, que es la que hace que una experiencia [sea tal]” (Dewey, 1934/2008, p.56). Plantea que el artista al seleccionar ciertos elementos y materiales para crear su obra, está contribuyendo a la interpenetración del espectador con la obra que ha generado. En sus palabras:

El acto de producir dirigido por el intento de producir algo que se goza en la experiencia inmediata de la percepción, posee cualidades que no tiene la actividad espontánea y sin control. El artista mientras trabaja, encarna en sí mismo la actitud del que percibe (Dewey, 1934/2008, p. 56).

Por su parte Jauss (1972) en “Pequeña apología de la experiencia estética” plantea a ésta como un modo de conocimiento del mundo, es decir que a través del arte los sujetos aprenden algo de sí mismos, además de estremecerse y gozar

del encuentro con la obra artística. De igual forma afirma que este tipo de experiencia permite tener más experiencias pues, como plantea Daniel Innerarity en la introducción de este libro

La experiencia estética se distingue de otras funciones del mundo de la vida por su peculiar temporalidad: hace ver las cosas de nuevo y proporciona mediante esta función descubridora el goce de un presente más pleno; conduce a otros mundos de fantasía y suprime en el tiempo la constricción del tiempo; anticipa experiencias futuras y abre así el campo de juego de acciones posibles, permite reconocer lo pasado o lo reprimido, conservando de este modo el tiempo perdido.

(Jauss, 1972, p.18)

Acorde con esta definición, el análisis de Jauss (1972) se concentra en la experiencia estética vinculada con la obra artística y plantea que este tipo de experiencia es una actitud posibilitada por el arte, implica primordialmente el goce de lo bello y da lugar a la liberación del sujeto. Para profundizar en ello analiza tres componentes de la misma: *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*. Con la primera se refiere a la conciencia y capacidad productiva a través de la cual el sujeto puede crear y a través de esa creación hacer del mundo que lo rodea algo propio, obteniendo de ello un saber distinto al del conocimiento científico y al del oficio mecánico, pues en esa creación, el sujeto construye algo nuevo y en esa construcción están sus emociones, ideas, y sentimientos.

La segunda, la *aisthesis*, apunta a la conciencia receptiva y al hecho de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas que rodean al sujeto, dándole su propia perspectiva y comprensión de las mismas, liberándose de lo prescrito y de la forma común de percibir las, vinculada con el conocimiento conceptual tradicional. Esta característica hace ver las cosas de una manera autónoma, superando su mera visibilidad, en palabras del autor, “puede enseñarnos que en realidad no hemos visto lo que vemos” (Jauss, 1972, p. 66); en este sentido, la percepción estética amplía nuestro conocimiento del mundo, liberándonos de una forma de mirar predefinida.

La *catharsis*, designa la función comunicativa de la experiencia estética y la potencialidad de la obra de arte para que el sujeto se libere a través de la identificación o no que pueda tener con ella y/o de las emociones, pensamientos o ideas que le genere. El autor plantea que el arte da nuevas orientaciones para la acción, pues en la comunicación con la obra el espectador puede identificarse con lo que ésta representa o cuestionarlo. “El espectador liberado... puede, más allá de la mera identificación, hacerse cargo de lo ejemplar de la acción, pero también captar la enajenación de esa identificación, darse cuenta de ella y neutralizarla éticamente tras quedarse en un asombro por los hechos” (Jauss, 1972, p.78). De esta forma, la obra de arte posibilita el cuestionamiento de las prescripciones sociales, dando lugar a una reflexión ética.

No precisamente en los mismos términos, pero ligado a la liberación de los sujetos, Greene (2005) plantea que el arte puede aportar visiones indagadoras y abrir nuevas perspectivas a través de la generación de nuevas interrogantes y posibilidades a explorar. Afirma también que la imaginación liberada a través del arte permitirá ver otras realidades y que la capacidad de mirar con ojos nuevos a lo que habitualmente se da por sentado nos permitirá hacer críticas reflexivas sobre lo que nos rodea.

En este orden de ideas, pero vinculado específicamente con lo que Jauss (1972) desarrolla como la conciencia receptiva o el componente de *aisthesis* de la experiencia estética, Greene (2004) plantea que ésta amplía nuestro conocimiento del mundo, al enfocarse en las cualidades sensibles de lo que nos rodea y poniendo más atención a ellas, afinando de esta forma la percepción y generando emociones que permitan la articulación con futuras experiencias. En ese mismo sentido, Eisner (2004) señala que las artes nos invitan a hacer más lenta la percepción, prestando mayor atención a todo lo que descubrimos a través de los sentidos e ir más allá del mero reconocimiento de lo que vemos, oímos, olemos, tocamos y saboreamos.

Hasta aquí he planteado los conceptos teóricos a través de los cuáles pensé e intenté comprender y analizar el proceso del profesor en el acompañamiento dado por los especialistas, en el siguiente apartado plantearé los aspectos

metodológicos que me posibilitaron acercarme a esta realidad. Si bien para efectos de organización y claridad los separo en distintas secciones, me interesa señalar que no los pienso como ámbitos dicotómicos u opuestos, sino que ambos conformaron el camino para encontrarme con lo vivido por el profesor y reconocirme en ello pues como plantean Contreras y Pérez de Lara (2010), el hacer investigación es también una experiencia que implica, entre otras cosas, la relación con el otro, su reconocimiento y la comprensión propia a partir de lo que vemos en el otro.

La experiencia del otro, de la otra, de lo otro, es lo que se nos pone delante en la investigación, “la experiencia del tú” es lo que hay siempre en juego en la investigación educativa. Pero la experiencia del otro no es solo intentar entender su experiencia, sino pasar, en el transcurso de la investigación, por la experiencia del encuentro con el otro. La investigación, como experiencia, supone una relación y es en su seno como intentamos entender lo que en ella nos ocurre como aspiración de comprensión, tanto en sus movimientos de apertura como de lo que provoca y mueve en mí... La investigación como experiencia de encuentro con el otro, es abrirse, exponerse, dejarse dar... permitir que las cosas (lo que observamos, lo que vivimos en el proceso, los otros y otras y lo que nos dicen, o nos dan a entender) hagan efecto en nosotros (Contreras & Pérez de Lara, 2010, pp.68-69).

En este sentido, el reconocimiento del otro a través del análisis de la experiencia vivida, además de brindarme elementos para reflexionar sobre mi condición como profesora de primaria, en el proceso de investigación me exigió moverme de lugar, dejarme sorprender por las situaciones que se iban presentando, cambiar, regresar y volver a cambiar el objeto de estudio, de tal forma que la experiencia del profesor tuviera un lugar central en el trabajo que presento. De ahí que, aunque haya tenido muy claro que mi modo de acercamiento al proceso del profesor sería a partir de un enfoque cualitativo,

recurriendo a la etnografía, más allá de seguir un método, fui recorriendo un camino que se hizo al andar y que en el siguiente apartado intentaré describir.

3.2 Los modos de acercamiento

3.2.1 Investigación cualitativa.

Como mencioné, la perspectiva metodológica utilizada para la investigación fue de carácter cualitativo ya que indagué una realidad educativa particular en la que estaban involucrados sujetos con historias y modos de ver el mundo específicos.⁵⁶ Se intentó descifrar y comprender los significados que un profesor de telesecundaria daba a lo acontecido en un proceso de acompañamiento en artes; de ahí que el objetivo del trabajo no fuera establecer generalidades sobre la realidad específica, sino aportar algunos elementos para analizar la experiencia en el campo educativo, comprender mejor los procesos de formación docente en el ámbito de la educación artística y las implicaciones que tiene el trabajo con las artes en contextos educativos específicos como es la telesecundaria.

De acuerdo con Eisner (1998) la investigación cualitativa se concentra en el significado que se le da a la experiencia y resalta la importancia de las cualidades. Según este autor, un estudio cualitativo tiene seis rasgos característicos:

1. Tiende a estar enfocado. Tienen lugar en espacios específicos en los que se desenvuelven los fenómenos y no son manipulables, en ese sentido, son también naturalistas y las situaciones se analizan tal como se presentan.
2. Utiliza el yo como instrumento. El investigador al ser quien observa, define lo que él considera significativo y le da un sentido particular a lo

⁵⁶ Esto implica dos cuestiones centrales, la primera de ellas tiene que ver con que al ser lo educativo un fenómeno social y cultural, está vinculado con múltiples aspectos que lo explican y le dan sentido; la segunda cuestión se relaciona con que al ser el profesor un sujeto social está conformado por muchos aspectos e imbricado por la cultura y la multiplicidad de relaciones que en ella convergen. En mi trabajo no me concentro en el desarrollo de esas cuestiones, sin embargo, tengo claro que están presentes y en el capítulo de análisis hago mención de algunas de ellas; asimismo, en el capítulo uno presento, desde un ámbito formal y oficial, el contexto en el que tuvo lugar el proceso del profesor.

acontecido, de esta forma lo observado lleva la “firma única” de quien investiga.

3. Tiene un carácter interpretativo. Esta interpretación se da en dos sentidos: el de justificar por qué es de interés lo que se estudia y el de intentar desentrañar el significado de las acciones que se observan.
4. Emplea el lenguaje expresivo. Se da lugar a la voz del investigador y a partir de ello se busca generar empatía con el lector.
5. Pone atención a lo concreto. Se toman en cuenta los aspectos que juegan en un acontecimiento específico sin pretender generalizar, sino comprenderlo en su especificidad y complejidad.
6. Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental. Las argumentaciones del investigador están articuladas en función de su perspectiva y de la lógica de su interpretación, reconociendo el estatus temporal del caso que se estudia.

Por su parte, Tarrés (2004) señala que en la investigación cualitativa se pretende escuchar y observar al otro comprendiéndolo en su contexto y la caracteriza como “interpretativa, hermenéutica, holística, fenomenológica, ilustradora, inductiva, exploratoria, etcétera.” (p.41). Desde su punto de vista, la tradición cualitativa en investigación tiene ciertos atributos: a) hace uso de una serie de técnicas descriptivas para la recolección de información sobre lo que dicen los sujetos, b) involucra al investigador en el proceso de acopio de la información, c) da prioridad a la narración y especial interés a la subjetividad, d) contextualiza e interpreta teóricamente las experiencias estudiadas y e) no generaliza sus resultados, pues busca establecer vínculos y significados de un tema específico.

Respecto a esto último, Baz (1998) retoma los planteamientos de Geertz (1992) y señala que la riqueza de los hechos singulares está en la contextura densa que los caracteriza y que el reto del investigador es hacer visible e inteligible parte de ese entramado complejo, realizando un acercamiento a la realidad específica, estableciendo “la significación que determinados procesos

tienen para sus actores y enunciar lo más explícitamente posible, lo que este conocimiento muestra sobre la vida humana” (Baz, 1998, p.60)

De esta forma, y a partir de los planteamientos anteriores, los aspectos que hacen de mi investigación un estudio cualitativo se relacionan con que:

- es una realidad específica con características particulares y asistí al espacio real de interacción en el que tuvo lugar el acompañamiento,
- enfoqué desde mi mirada las cuestiones de interés, focalizándome en la experiencia del profesor a lo largo del proceso, buscando desentrañar el sentido que le dio al mismo, dándole voz e interpretando lo observado y escuchado desde mi perspectiva particular e
- intenté tomar en cuenta los múltiples aspectos que juegan en ese fragmento particular de realidad, pretendiendo llevar al lector por la lógica de mi argumentación.

Además de que mi ser sujeto estuvo del todo implicado en la construcción del objeto estudio y no busqué establecer conclusiones cerradas sobre el proceso, sino aportar algunas ideas que permitan comprender los factores que juegan en la experiencia de un docente en su relación con un proceso formativo para la enseñanza de las artes y de esta forma detonar nuevos cuestionamientos.

Para lograr lo anterior, hice uso de la etnografía desde una visión holística, interpretativa y contextualizada, retomando las técnicas de entrevistas y observaciones participantes.⁵⁷ A continuación profundizo sobre ello.

3.2.2 Metodología etnográfica.

La etnografía tiene su origen en la antropología y a través de ella se buscaba describir las costumbres y tradiciones de diferentes etnias; en sus inicios, de acuerdo con Paradise (1994), se entendía como una mera recolección de datos, de ahí que en ocasiones se piense en ella como “un conjunto de técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, entrevista abierta, análisis cualitativo, descripción narrativa)” (p.73). No obstante, como la misma autora lo señala, la etnografía es una cuestión más compleja que implica una

⁵⁷ Como mencionaré más adelante, las observaciones las realicé a través de la cámara de video.

perspectiva epistemológica pues la recogida de información, supone una posición teórica que media la interpretación del investigador y a través de ella se intentan explorar y comprender los significados que tienen para los informantes aquello que se observa y sobre lo que se pregunta.

Como señalan Goetz y LeCompte (1988), la etnografía tiene un carácter complejo y holístico ya que al describir situaciones específicas entran en juego diversidad de aspectos que confluyen en ella, y permiten una mejor comprensión de las mismas, de ahí que se utilice en el ámbito educativo para comprender más ampliamente lo que sucede en las aulas pues, como plantea Torres (1998) en la introducción al texto de estas autoras, permite

... descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. Tales datos tratan de los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, y de las actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes (profesores, alumnos e incluso el propio investigador) en esos escenarios escolares (Goetz & LeCompte, 1988, p.14).

Como se ha planteado hasta ahora, la etnografía es una metodología compleja y supone diferentes procesos para analizar una circunstancia dada, para hacerlo, recurre a diferentes procedimientos y herramientas de recogida de datos como entrevistas, observaciones, grabaciones en audio y video, fotografías, notas de campo, etcétera. En relación con las primeras, se puede decir que son “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes... dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes, respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1987, p.101). En este sentido, el contacto directo a través de la palabra puede implicar un acercamiento al sentido y significado que los actores le dan a las relaciones y acciones que realizan en una situación específica, por tanto, la perspectiva de los protagonistas aporta elementos muy importantes para el análisis de la información y permite una mejor comprensión de las situaciones

observadas. En el caso de la investigación que presento, se realizaron cuatro entrevistas en diferentes momentos del proceso y la información obtenida en ellas fue muy valiosa pues a través de la voz del profesor quedaron objetivadas, por decirlo de alguna manera, sus reflexiones en torno al proceso.

La primera entrevista la realicé al inicio del proyecto y con ella obtuve información general sobre la trayectoria del profesor, su perspectiva sobre la enseñanza de las artes, su forma de trabajo en las otras asignaturas y las expectativas respecto al proyecto. La siguiente entrevista fue grupal y se realizó al término de la segunda etapa, en ella participaron los tres profesores y todos los especialistas indagaron sobre las experiencias y aprendizajes de los docentes hasta ese momento del proceso.

Al término del proyecto realicé una entrevista individual al profesor con el objetivo de conocer su proceso a lo largo del acompañamiento, puntualizando sobre algunos aspectos acerca de su relación con las artes y la enseñanza de las mismas. Finalmente se llevó a cabo una última entrevista en la que todos los especialistas realizaron preguntas al profesor sobre su experiencia en el proyecto, los aprendizajes más significativos y las posibles transformaciones de sus estudiantes. A continuación presento una tabla con las fechas y claves de las entrevistas que puede servir de guía para la lectura del siguiente capítulo en el que retomo las respuestas y reflexiones del profesor para analizar el proceso.

Tabla 3. *Entrevistas realizadas*

Entrevista	Fecha	Participantes	Clave
Primera	31/10/2012 ⁵⁸	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de primer grado • Investigadora 	E1-31/10/12
Grupal	28/11/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores de los tres grados • Especialistas 	EG- 28/11/12
Segunda	14/06/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de primer grado • Investigadora 	E2-14/06/13
Tercera grupal	14/06/2013 ⁵⁹	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores de los tres grados • Especialistas • Investigadora 	E3G-14/06/13

Fuente: elaboración propia

La otra técnica que utilicé fue la observación participante, caracterizada por Taylor y Bogdan (1987) como el medio que “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de un modo sistemático y no intrusivo (p.31). Estos autores señalan que esta técnica es flexible pues a pesar de que los investigadores tienen una idea de lo que desean observar, su enfoque evoluciona en la medida que opera. En el caso particular del trabajo que presento, mi enfoque fue cambiando a partir de las situaciones que tuvieron lugar, en un inicio pretendía analizar el proceso de dos docentes pero debido a las circunstancias en la mitad del proceso decidí enfocarme en la experiencia de un solo profesor.

⁵⁸ Debido a los pocos espacios libres del profesor, esta entrevista la realicé en tres sesiones distintas durante el mes de octubre; para efectos de claridad escribo únicamente la fecha en la que se finalizó.

⁵⁹ Las últimas dos entrevistas se llevaron a cabo el mismo día pero en distintos horarios y espacios, la segunda la realicé en la mañana en las instalaciones de la telesecundaria y la tercera tuvo lugar en la tarde en la casa de la especialista en danza.

Si bien, el estar en contacto directo con los protagonistas permite un acercamiento que facilita el conocer, describir y analizar las dinámicas cotidianas que se llevan a cabo en el espacio particular en que tiene lugar el fenómeno social estudiado,⁶⁰ esta observación siempre estará mediada por la subjetividad del investigador, en este sentido, las observaciones etnográficas no son pasivas pues al mismo tiempo que se está observando, se interpreta, se juzga y se formulan preguntas acerca de lo que está sucediendo, para lo cual se deja espacio al margen del registro, de manera que quede bien delimitado lo que se observa y lo que se piensa al respecto (Robertson, 1993).

En relación con lo anterior, de manera más concreta Bertely (2000) propone elaborar registros de observación con tres columnas: la primera para identificar la hora en la que ocurrieron los hechos observados, la segunda para la inscripción en la que se registra y describe lo observado y una tercera para la interpretación. Asimismo, para analizar la información esta autora plantea elaborar una triangulación permanente en tres tipos de categorías, para ello presenta la imagen de un triángulo invertido en el que el vértice inferior refiere a las categorías sociales, es decir a lo que se observa en el escenario concreto en el que se lleva a cabo la investigación; en el vértice superior izquierdo coloca las categorías del intérprete en el que tienen lugar los significados que el investigador construye acerca de lo observado; y por último, en el vértice superior derecho, al mismo nivel que la mirada del investigador, coloca las categorías teóricas producidas por otros autores y vinculadas con el objeto de estudio.

Debo decir que, en el caso de mi investigación estos planteamientos estaban presentes en mi manera de mirar, sin embargo mi posición como ayudante de investigación en el proyecto del que derivó mi tesis, exigieron moverme de lugar y observar a través de la cámara de video,⁶¹ combinando la actividad de registro del

⁶⁰ Velasco y Díaz de Rada (2004) señalan que el trabajo etnográfico implica describir, traducir explicar e interpretar.

⁶¹ Como mencioné en la introducción, el proyecto del que se desprende mi tesis tenía como objetivo dar acompañamiento a maestros de telesecundaria para que enseñen artes y uno de los productos finales fue la elaboración de un video que permitiera a los profesores reflexionar sobre el proceso vivido. En este proyecto, parte de mi participación se enfocó al registro en video de todas las sesiones de trabajo.

trabajo de los especialistas con profesores y niños con el registro del proceso del profesor en quien me enfoqué. De esta forma, mi diario de campo quedó objetivado en la imagen y aunque en el video no era posible clasificar la información en columnas como plantea Bertely (2000) mi mirada e intereses mediaban las imágenes, decidiendo qué enfocar, qué tipo de acercamientos realizar y a cuáles dedicarles más tiempo.⁶² Dadas estas circunstancias, me pareció pertinente agregar un pequeño apartado sobre el papel del video como fuente de información que permite analizar fenómenos específicos.

3.3.2.1 Documentación a través del video.

De acuerdo con Ardèvol (1994) el video como instrumento en la investigación antropológica fue utilizado por primera vez en 1896 y en la década de los setenta del siglo XX comenzó a darse en Estados Unidos una reflexión teórica respecto a ello. En otro texto, Ardèvol (1998) presenta las distintas reflexiones sobre el uso de la cámara en la investigación:

- la cámara es un instrumento de observación y recuento descriptivo pues permite realizar un inventario detallado de lo que se observa;
- lo grabado a través de ella y su posterior observación permiten dar cuenta de aspectos que habrían pasado desapercibidos, en ese sentido es un instrumento de descubrimiento;
- su uso permite captar la interacción y ello facilita la clasificación e identificación de acciones y contextos definidos por el investigador;
- posibilita una manera distinta de comunicación con los informantes pues se observan respuestas sin que hayan sido definidas por las categorías verbales del investigador, “la especificidad de la filmación etnográfica es el mantenimiento de la unidad del comportamiento social que el lenguaje del investigador separa” (Ardèvol, 1998, p.238).

⁶² He de decir que en un principio no era del todo consciente del poder de la imagen y de la importancia que tendría para el análisis la revisión de los videos, de ahí que, al finalizar cada una de las sesiones, registraba todo lo que recordaba en una bitácora, remarcando los aspectos que llamaban mi atención y escribiendo con un color diferente mis interpretaciones. Dicha bitácora, junto con la revisión de los videos, fueron la base más importante para reconstruir el proceso del profesor.

- permite mostrar el contraste entre la observación *in situ* y la diferida, y cómo ambas pueden complementarse para el análisis de la información

En este sentido, el uso de la cámara no sólo es un auxiliar para el registro de los datos, sino que también modifica la experiencia de la investigación ya que incide en la relación del investigador con el campo y en la construcción y análisis de la información obtenida, pues permite entrar en el detalle y observar con detenimiento y una y otra vez los gestos, sonrisas, expresiones y calidades de movimiento de los actores, así como las condiciones del ambiente en el que tuvieron lugar las diferentes interacciones, dando lugar a un análisis más complejo de la realidad estudiada.

Cabe señalar, que la implicación de la cámara también puede modificar la interacción natural entre los actores de la investigación, de ahí que, para que no sea vista como un agente extraño o de vigilancia, se recomienda grabar desde el inicio de proceso para que los sujetos se vayan acostumbrando a ella (Tobin, 2006). En el caso del estudio realizado, en las primeras sesiones de trabajo, estudiantes y profesores se mostraban algo incómodos al ser grabados y varios de ellos estaban renuentes a salir en las tomas, no obstante, con el paso el tiempo, fueron acostumbrándose a las grabaciones y la timidez e incomodidad ya no tuvieron lugar.

Me gustaría hacer hincapié en que en el uso de la cámara y en las imágenes que ésta retiene y proyecta, está la mirada de quien la porta, los enfoques y acercamientos que realiza el investigador dejan ver no sólo lo que le interesa, sino también lo que intenta decir con lo que graba, Ardèvol (1998) da un ejemplo que me parece condensa esta idea

Diez cámaras de vídeo automáticas registrando sin interrupción una corrida de toros dan menos información sobre el contexto de la interacción que una sola cámara movida por un ser inteligente y sensible, aunque no tenga ni idea de lo que es una corrida de toros (Ardèvol, 1998, p.218).

Respecto a esto, Tobin (2006) afirma que el papel del etnógrafo o investigador en la videograbación tiene un lugar fundamental, pues a pesar de que no es un

especialista en el uso de la cámara, ni de los aspectos técnicos que debe tomar en cuenta para la realización de un material videográfico de alta calidad; tiene claro el objetivo de la investigación y al estar implicado en la realidad estudiada “conoce qué aspectos de una determinada secuencia deben filmarse para lograr la información que precisa” (Asch y Asch, 1995 citados por Tobin, 2006, p. 225).

Las reflexiones de Tobin (2006) sobre el uso del video en sus investigaciones acerca de las dinámicas del preescolar en tres culturas distintas, las dificultades a las que él y su equipo de investigación se enfrentaron y los pasos a seguir en la grabación y la conformación de un video que tenía como principal finalidad hacer reflexionar a las maestras filmadas, a sus colegas, supervisores y pares en otras ciudades y países; me permitieron a su vez pensar reflexivamente sobre mi propia experiencia con el uso de la cámara y la grabación de las sesiones. Dicha experiencia, mediada inicialmente por mi inseguridad para manipular el instrumento, mi escaso dominio sobre las especificaciones técnicas del uso del mismo y mi ignorancia sobre los factores necesarios para la realización de tomas adecuadas; fue teniendo diferentes momentos hasta lograr dominar la cámara y utilizarla para resaltar lo que me parecía más relevante de la experiencia del profesor a través del *zoom* y seleccionar las imágenes correctas para lograr una secuencia que permitiera comprender el proceso vivido.⁶³

3.2.3 La interpretación, metáfora de lo acontecido.

Recabada la información, comenzó quizá la parte más ardua del proceso, lo más sinuoso del camino por decirlo de alguna manera, pues debía decidir qué de todo lo observado y vivido me interesaba analizar y el matiz que éste llevaría. Comencé con la realización de un relato etnográfico de todo lo sucedido desde la etapa de planeación hasta la última sesión del proyecto diseñado por el profesor (Ver Tabla 2). Para la elaboración del mismo, retomé la información de las videgrabaciones realizadas a todas las sesiones del proyecto; las anotaciones

⁶³ Parte de las grabaciones que realicé fueron tomadas para el video final presentado al profesor y a las distintas autoridades del sector 6 al que pertenece la telesecundaria donde se realizó el estudio. Este hecho me permitió valorar mi trabajo de video grabación, no sólo como un hecho de registro de información sino como un producto fílmico con valor pedagógico.

realizadas en mi diario de campo y las bitácoras que realizaba al terminar las visitas; las bitácoras elaboradas por el especialista en teatro de las primeras sesiones del proyecto, a las cuales yo no asistí; las pláticas informales con el profesor y los especialistas; algunas grabaciones en audio; las secuencias didácticas elaboradas por los especialistas y el profesor; la información subida a un grupo de red social en internet creado para el proyecto y las cuatro entrevistas que se llevaron a cabo.

Debo señalar que la construcción de este relato etnográfico fue un aspecto complejo en el que más allá de una descripción de lo acontecido, articulé las miradas de los distintos actores, constituyendo así un holograma del proceso vivido por el profesor en el que incluí elementos analíticos e interpretativos. Por ello, en el siguiente capítulo para poder analizar la experiencia del profesor, recupero fragmentos de esta compleja reconstrucción.

Una vez realizado el relato etnográfico, a partir de los aspectos que llamaron mi atención y tomando en cuenta los pertinentes comentarios de mis lectoras y de mi asesora, decidí, no sin dificultad, enfocarme en las relaciones que el profesor había establecido con sus estudiantes, con las artes y con los especialistas, pues como queda mencionado en los aspectos teóricos relacionados con la experiencia, ésta implica necesariamente un vínculo con los otros y con lo otro, de ahí que considerara que dichos lazos me permitirían analizar la experiencia del profesor en el proceso de acompañamiento.

Para analizar estas relaciones recurrí al uso de la metáfora que, como plantea Lizcano, (1999) es “una forma de modelar la percepción y construir conocimiento” (p. 35), es decir, la metáfora posibilita ver desde una perspectiva diferente un fenómeno específico y es un dispositivo cognitivo que traslada un saber a un término específico.⁶⁴ Asimismo, permite dar “a las cosas y situaciones una consistencia más robusta que en ningún modo está en las cosas mismas” (Lizcano, 2006, p.27) permitiendo así, construir relaciones inimaginables y enriquecer la visión del fenómeno.

⁶⁴ Este autor hace un extensivo análisis sobre la manera en que el lenguaje científico está estructurado a partir de metáforas.

En este sentido, y entendiendo la metáfora como “una figura por medio de la cual se transporta, por así decir, el significado propio de una palabra a otro significado que sólo le conviene en virtud de una comparación que reside en la mente” (Dumarsais, 1730, citado por Lizcano, 1999, p. 33), intenté trasladar el proceso del profesor al ámbito dancístico, pues éste me permitía mostrar el movimiento y transformación del profesor a lo largo del proyecto. De esta forma, decidí utilizar una metáfora de movimiento, a través de la cual pudiera mostrar a los lectores la experiencia del profesor, intentando trasladar lo vivido por él en un *performance* de *Contact Improvisation* y en una danza con las artes y los especialistas en la que las relaciones en términos de alejamiento-cercanía, jugaron un papel esencial. Mi interés, pasión y disposición para la danza y por la expresión de ideas y emociones a través del cuerpo, me llevaron a elegir este puente que me permitió establecer un vínculo distinto con la experiencia del profesor y reconocirme en su proceso.

La posibilidad de hacer bailar al profesor a través de mis interpretaciones, dando lugar en todo momento a sus impresiones y reflexiones, me pareció hasta cierto punto poético, de ahí que decidiera trasladar su experiencia al ámbito artístico en el que, a través de la sutileza de los matices, pudiera condensar la complejidad y múltiples significados de su proceso, pues como Varto afirma

Las obras artísticas se caracterizan por su sagacidad al indagar con profundidad y penetración las cualidades de las situaciones y problemas, tanto personales como sociales, y para hacerlo recurren a elementos y estrategias que son mucho más evocativas que denotativas, con las que puede ser más fácil presentar e interpretar la complejidad inherente a cualquier acontecimiento humano (2009, citado por Roldán, 2012, p.28).

En este sentido, lo que se dice a través de ellas no se agota en la mera suma de significados, sino que los reúne todos y “alude a territorios semánticos nuevos, de modo semejante a como ocurre en las metáforas” (Roldán, 2012, p.28). Es por ello que, aunque mi interpretación no es de ningún modo, una obra artística, haya intentado a través de la metáfora mencionada articular dos situaciones de

territorios distintos: el educativo y el artístico, realizando una comparación entre lo vivido por el profesor y expresiones dancísticas específicas.

He de decir que el camino que me llevó a esta articulación, estuvo mediado por las experiencias vividas a lo largo de la maestría, que se quedaron resonando en mi cuerpo y en mi mente, dando lugar a reflexiones que me permitieron establecer múltiples conexiones emotivas e intelectuales y concebir las artes como una forma de conocimiento único que posibilita una comprensión de lo que nos rodea desde una perspectiva mucho más compleja, pues al estar en contacto con ellas, ya sea a través de la experiencia de las mismas o desde la apreciación, las emociones que surgen nos permiten estar más abiertos al mundo, contemplar otras posibilidades, cuestionar lo establecido o convencional y dar lugar a posibles transformaciones e innovaciones.

De ahí que haya optado por analizar la información desde este enfoque pues como plantea Eisner, las artes pueden ser utilizadas “de un modo productivo para ayudarnos a comprender más imaginativamente y más emocionalmente los problemas y las prácticas que merecen más atención en nuestras escuelas” (2004, citado por Roldán, 2012, p.23). A partir de lo anterior, el trabajo de análisis de este trabajo podría considerarse como un intento de investigación basada en las artes cuya metodología se caracteriza por aprovechar

los conocimientos profesionales de las diferentes especialidades artísticas... tanto para el planteamiento y definición de los problemas como para la obtención de los datos, la elaboración de los argumentos, la demostración de las conclusiones y la presentación de los resultados finales... son una nueva forma de hacer investigación en ciencias humanas y sociales [y] sus dos principales objetivos son enriquecer las investigaciones sociales y educativas con la experiencia de las artes y hacer que las artes se interesen por los problemas de la investigación social y educativa (Roldán, 2012, p.16)⁶⁵

⁶⁵ Esta forma de trabajo podría interpretarse también como interdisciplinariedad auxiliar que, de acuerdo Scurati, (1977, citado por Torres, 1998) tiene lugar cuando se recurre a metodologías de

De acuerdo con este autor, hay una gran variedad de metodologías artísticas de investigación, y cada una define ciertas particularidades, si bien, el trabajo que presento tiene algunas coincidencias con algunas de ellas, más allá de clasificarla en una u otra, lo que para mí está claro es que sólo a través de una manifestación artística, pude hacer asequible el complejo proceso vivido por el profesor. En el siguiente capítulo presento de manera detallada las particularidades de este intento.

investigación propias de un área de conocimiento para explicar alguna situación de otra disciplina. O con lo planteado por Boisot (1979, citado por Torres, 1998) en relación con la interdisciplinariedad lineal en la que “una o más leyes de una disciplina se utilizan para explicar fenómenos de otra” (p.71)

Capítulo 4. Análisis de la experiencia

*“Any movement could be dance and any
body could be viewed as an
aesthetic convoy”
Steve Paxton*

Como plantean Contreras y Pérez de Lara (2010), la educación como experiencia implica necesariamente la relación con el otro “las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad: del descentramiento de sí para dar la oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, te toque” (p.30). Desde mi punto, ese toque, ese contacto con el otro o lo otro es lo que nos permite ampliar nuestra visión del mundo y enriquecernos como seres humanos, considero que las relaciones con esos otros nos permiten aprender sobre otras visiones y posibilidades de ser y estar y al mismo tiempo nos devuelven cuestionamientos sobre nosotros mismos y generan reflexiones sobre lo que somos y lo que hacemos. Por lo anterior, decidí enfocar el análisis de lo vivido por el profesor en las relaciones establecidas con sus alumnos, con los especialistas y con las artes, intentado a través de ello brindar un acercamiento a la experiencia del profesor en su vínculo con las artes y su enseñanza.

4.1 Relaciones establecidas

Después de analizar el proceso vivido por el profesor a lo largo de la intervención de los especialistas en la telesecundaria y el acompañamiento que le brindaron, puedo decir que el profesor transformó su mirada sobre la educación artística, se vinculó con las artes de manera distinta e incorporó algunas estrategias para trabajar con ellas en su salón de clases. Para que esto sucediera intervinieron diferentes factores que jugaron de distintas formas y niveles de intensidad; todos estos factores conformaron una red compleja que le dio sentido a la experiencia del profesor y para el presente análisis me concentraré en dos de ellos:

- 1) El tipo de relación que estableció el profesor con sus estudiantes durante los proyectos trabajados en el proceso de acompañamiento.

- 2) El tipo de relaciones que sostuvo con las distintas disciplinas artísticas y con los especialistas a lo largo del proceso de acompañamiento

4.1.1 Relación del profesor con sus estudiantes como un *performance de Contact Improvisation*.

Para comenzar con esta categoría de análisis me parece importante señalar que en la conformación del tipo de relación que se estableció entre el profesor y sus estudiantes durante el proceso de acompañamiento jugaron dos factores importantes:

- a) La forma de trabajo propuesta por los especialistas detonó que el profesor y los alumnos se vincularan de una manera distinta, es decir el carácter lúdico, imaginativo y expresivo de la enseñanza de las artes en un ambiente de confianza y respeto dio lugar a un tipo de relación específica entre ellos.
- b) La dinámica de las telesecundarias en la que el profesor de grupo no es especialista en ninguna de las asignaturas que imparte posibilita que se relacione con el conocimiento desde una posición del “no saber”⁶⁶ que a su vez genera una relación horizontal entre el profesor y sus estudiantes en la que juntos construyen el conocimiento y aprenden el uno del otro.

En relación con el primer aspecto, puedo decir que las actividades dirigidas por los especialistas en la segunda etapa del proyecto (Ver Tabla 2) fueron el escenario ideal para que los niños expresaran sus ideas y emociones a través del cuerpo, de la palabra y de sus producciones musicales y plásticas. Lo anterior dejó ver tanto a los especialistas como al profesor el potencial artístico de sus estudiantes

Darte cuenta también que son artistas ¿no? así, natos (ríe) o sea, darte cuenta que se les facilitan muchas cosas... y que muchos no tenían acceso al teatro o a la música y que se les facilita, como que lo hacen natural (EG-28/11/12).

⁶⁶ Con esta expresión me refiero a una actitud del profesor caracterizada por considerarse no experto en las disciplinas que imparte y que le permite tener una disposición abierta a los conocimientos, ideas y opiniones de sus alumnos que a su vez posibilitan la construcción conjunta de saberes.

Al respecto puedo agregar que en las sesiones de trabajo pude observar cómo el profesor se sorprendía ante el interés y disposición de sus alumnos para trabajar con las artes, y reaccionaba con gusto al observarlos expresarse sin pena, ni inhibiciones. Esta disposición, generó a su vez que el profesor se comprometiera con el proyecto y diera seguimiento a las actividades propuestas por los especialistas.

Aunado a lo anterior y en relación con el segundo aspecto, la posición del “no saber” del profesor y el interés de sus estudiantes lo colocó en una situación particular en la que se permitió aprender a la par de ellos y vivenciar con ellos distintas exploraciones: bailar, dibujar, saltar como conejo, rodar como tronco o moverse como árbol

En esta observación noté que, mientras la especialista en danza trabajaba con el mito del conejo reelaborado por el grupo de primero, pidiendo a los alumnos que detallaran más los movimientos de los animales que estaban personificando; el profesor no sólo observaba y escuchaba las indicaciones de la especialista sino que también hacía algunos movimientos indicados por ella, simulando ser un árbol y moviéndose como tal (Relato etnográfico).

En este sentido, y a partir de la propuesta de movimiento de *Contact Improvisation* que se caracteriza por el movimiento fluido generado por el contacto entre los participantes en el que se pone especial atención en la escucha y recepción de la energía entre los cuerpos, en un ambiente de respeto y confianza en el que los participantes están en igualdad de circunstancias (Novack, 1990); considero que lo sucedido durante el proceso de acompañamiento entre el profesor y sus estudiantes es posible analizarlo a partir de esta propuesta pues la energía de los estudiantes, su entusiasmo, habilidades y disposición entraron en contacto con la receptividad del profesor⁶⁷ e hicieron que se posicionara de una manera distinta en el proceso de acompañamiento y en su mirada sobre la enseñanza de las artes, dando así lugar a un *performance* de *Contact*

⁶⁷ Con receptividad me refiero a la capacidad del profesor de escuchar y tomar en cuenta las opiniones y propuestas de sus estudiantes.

Improvisation,⁶⁸ en el que ambos actores se dejaron llevar por la energía del movimiento generado por ellos mismos. En este sentido, utilizaré dicha propuesta como metáfora pues encuentro similitudes en los procesos que se viven y me permite explicar el desplazamiento del profesor en relación con la enseñanza de las artes.

Para profundizar sobre lo anterior, describiré algunas características de esta propuesta de movimiento:

- a) El movimiento es guiado por la sensación que surge del contacto con el cuerpo del otro y el cambio continuo de soporte, se comparte el peso con la otra persona a través de acciones como rotar, girar, suspenderse, recargarse y caer, de esta forma se genera un constante flujo de movimiento.
- b) Se da lugar a la espontaneidad del movimiento pues los participantes se dejan llevar por la energía de la pareja y el flujo del contacto físico sin pensar en la composición que se generará. En otras palabras, no hay reglas establecidas, ni pasos a recordar, sino una clara disposición para el movimiento y así permitir que la danza suceda.
- c) Se experimenta el movimiento desde dentro, se centra en el espacio interno del cuerpo para concentrarse en la percepción sutil de los cambios de peso en uno mismo y en el otro; para ello se requiere un cuerpo receptivo que escuche y sienta al otro y de esta forma se establezca un diálogo entre los cuerpos de los participantes.
- d) El sentido más importante es el tacto, pues a partir de las sensaciones corporales, los participantes comienzan a comunicarse; se mira a través del cuerpo y se escucha a través de la piel, lo que permite que los participantes se dejen llevar y fluyan con el movimiento

⁶⁸ Utilizo la palabra *performance* en lugar de danza pues considero que la segunda ciñe la práctica a un dominio de técnicas específicas para el movimiento del cuerpo, por el contrario, la primera está vinculada con la improvisación del movimiento que da lugar a la creación en el momento.

- e) La pareja está en escucha permanente del cuerpo del otro para evitar que se lastimen y eso genera que ambos participantes se muevan con libertad y en un ambiente de confianza.
- f) La estructura social de esta práctica no divide a los que la practican en estudiantes y maestros, ambos participan como iguales sin algún tipo de jerarquización.
- g) Todo el cuerpo puede ser usado como soporte, no sólo el torso o los pies, también los hombros, cabeza, cadera y manos; de esta forma se rompe con el eje vertical del cuerpo (Novack, 1990).

Como lo mencioné, la transformación del profesor respecto a la forma de trabajar las artes en la escuela, fue mediada por la relación establecida con sus alumnos, la que de manera análoga comparo con un *performance* de *Contact Improvisation* en la que, desde mi punto de vista, los aspectos coincidentes tienen que ver con tres elementos:

- La motivación de sus alumnos en el trabajo con las artes, traducida en energía que a partir del contacto exige al profesor moverse y de esta forma fluir en el proceso.
- La relación horizontal entre los participantes, en la que ambos están en igualdad de condiciones al experimentar las posibilidades del trabajo con las artes.
- La receptividad del cuerpo del profesor para escuchar y sentir las necesidades e intereses de sus estudiantes.

A continuación retomo diferentes momentos de lo acontecido en el proceso de acompañamiento y algunos comentarios y reflexiones hechas por el profesor en las entrevistas realizadas para mostrar la manera en que estos tres aspectos se entrelazaron y dieron lugar al *performance* mencionado.

4.1.1.1 El contacto.

El proyecto se realizó en esta telesecundaria con el apoyo y autorización del supervisor de zona y aunque en un principio se tenían contempladas tres telesecundarias, esta fue la única a la que se le autorizó trabajar en el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC). Los profesores se enteraron del mismo

cuando los especialistas asistieron a las instalaciones de la telesecundaria a mediados de junio de 2012 a explicarles los objetivos del proyecto, las características del acompañamiento como una modalidad de formación docente y algunos planteamientos generales sobre el PETC. En ese momento el profesor no estaba convencido de trabajar con las artes.

Como te repetía, yo era el que menos quería... cuando me dijeron vamos a trabajar Tiempo Completo dije *sí*, cuando me dijeron vamos a trabajar con unas personas que trabajan las artes, dije *no*, y dije no porque yo no las sé trabajar, entonces no me voy a exponer ante no sé quién y... que vean que no las sé trabajar, [por eso] dije *no, yo no*... O sea, desde el principio... no tenía yo la disposición. Y no... por mi carácter sino porque simplemente no lo manejaba. O sea si me hubieras dicho: "Vamos a hacer un círculo de matemáticas" pues igual ¿no? No pasa nada... pues las matemáticas ya están inventadas... o una materia en específico, pues bueno, te pones a estudiar; pero aquí cuando no es tu especialidad, por eso estaba renuente a hacerlo. [Y los compañeros] "No, ándale... vamos a integrarnos", y bueno, a regañadientes entré (E2-14/06/13).

De este fragmento me interesa subrayar dos aspectos: la creencia de que las artes sólo pueden ser enseñadas por especialistas y la poca o nula disposición al "movimiento"⁶⁹ por parte del profesor. La primera la desarrollaré en el siguiente apartado y sobre la segunda puedo decir que, sobre todo en la primera fase del proyecto, la poca participación del profesor y su insistencia por incorporar al profesor de danza de la telesecundaria, dejaban ver esa poca disposición, pero debo señalar que para ese momento aún no se había dado el primer contacto con la energía del otro participante: sus alumnos, quienes desde un inicio mostraron su motivación, tal como se evidencia en el siguiente fragmento de observación sobre la experiencia sensibilizadora realizada por el profesor en la segunda etapa del proyecto:

El profesor hablaba en un volumen bajo y no se escuchaban bien los comentarios que les hacía a sus alumnos, por el contrario, los niños se mostraron interesados, motivados y contentos, comentaban entre ellos a un volumen suficientemente audible sus opiniones sobre los lugares que estaban en mal estado y lo que podrían hacer para mejorarlos, desde ese

⁶⁹ Siguiendo el uso de la analogía mencionada, la disposición al movimiento hará referencia a la disposición al trabajo con las artes.

momento los alumnos se interesaron por el proyecto y respondieron a lo que el profesor les solicitaba (Relato etnográfico).

Figura 6. Experiencia sensibilizadora



Alumnos de primero con su profesor como guía realizan recorrido por instalaciones de la telesecundaria para identificar los espacios que requieren mejoras. Archivo personal 19/09/12.

Este primer contacto genera que la energía del movimiento comience a fluir, sin embargo en esos momentos iniciales aún había algunos miedos que no permitían que comenzara el *performance*, pues el profesor no se sentía del todo preparado para trabajar con las disciplinas artísticas y aún le daba pena hacerlo:

Profesor: ...fuimos a un curso de capacitación,⁷⁰ pero siento que todavía nos falta, nos faltan muchas cosas... quizá un poco más de creatividad, podría ser en cuanto a... pues arriesgarnos a hacer cosas diferentes que puedes implementar con los chavos y que les dejen un aprendizaje obviamente.

Investigadora: Pero yo veo que tú te has arriesgado cada vez un poco más ¿no?

Profesor: Pues es un poco difícil... no es tan fácil, por ejemplo hace rato que ... les estaba dando ejemplos de cómo podrían musicalizar las coplas; entonces tienes que cantar, cuando tú no estás acostumbrado a cantar, yo no canto ni en la regadera, entonces imagínate, pues es diferente a estar

⁷⁰ Se refiere a un curso para trabajar en el PETC, organizado por la jefatura de sector para todas las telesecundarias de la zona de Texcoco en el Estado de México.

dando una clase a exponerte tú como persona. Esa parte es todavía un poco difícil para mí, así de cantar enfrente de ellos, pero bueno ya estoy cantando y llega el maestro [de tercero] y me dice: “No, no, no, no, sigue cantando, sigue cantando” y yo *no ya, ya la regaste*.

Investigadora: Ya te cohibió.

Profesor: Sí, o sea, es difícil... todavía me cuesta un poquito esa parte de romper ese poquito de miedo pero creo que ya vamos soltándonos.⁷¹ (E1-31/10/12).

Poco a poco esos miedos fueron desvaneciéndose, gracias a la disposición al movimiento que tuvieron sus estudiantes:

En esta sesión en la que los niños trabajaron con los especialistas por primera vez, observé la disposición de los alumnos de primer grado, quienes participaron con mucho entusiasmo en las actividades propuestas por cada uno de los especialistas (Relato etnográfico).

En el cierre de la cuarta sesión de la segunda etapa los especialistas expresaron frente al profesor de primer grado su admiración por el trabajo del grupo, señalaron las habilidades artísticas de algunos de sus alumnos y su disposición e interés para trabajar con el proyecto, por ello le solicitaron que en la semana reelaborara el guión del mito del conejo e incorporara elementos de los animales en peligro de extinción, dicho guión serviría para desarrollar el trabajo en teatro del grupo de primero (Relato etnográfico).

Como mencioné, uno de los descubrimientos del profesor durante el proceso fue el de que sus alumnos eran “artistas natos”, quizá la percepción que tenían los especialistas de ellos, le dio más elementos para valorar el trabajo de sus estudiantes y para darse cuenta de lo que estaba sucediendo con ellos, tal como lo comenta en la tercera parte de la primera entrevista, justo una semana después del comentario expresado por los especialistas:

Investigadora: ¿Qué te llama la atención del proyecto?

Profesor: ... me llama la atención, la forma en que los alumnos lo toman o cómo adquieren ese conocimiento o quizá el conocimiento no, sino el entusiasmo que le ponen a esta parte porque les interesa... Creo que ellos son los jueces en cuanto a esto de la Escuela de Tiempo Completo, yo los veo, contentos, los veo con ganas de quedarse, aparte de los comentarios

⁷¹ Sobre este aspecto se profundizará en el siguiente apartado.

que me han hecho... le están encontrando el sentido de estar aquí... y el que no es nada más... para entretenerlos o cuidarlos, como que le están viendo un sentido diferente a la escuela (E1-31/10/12).

Figura 7. Participación de estudiantes



Alumnos de primer grado explican a la especialista en danza lo que trabajaron durante la semana. Archivo especialista en música 24/10/12.

De esta forma, el profesor no sólo se dio cuenta del entusiasmo de los alumnos sino que fue atraído por éste y poco a poco se involucró más con el proyecto y se mostró cada vez más comprometido, en términos de movimiento, estaba más dispuesto a la acción y a dejar que la danza sucediera.

Por ejemplo hoy vamos a trabajar danza, pero danza a mí no se me facilita, pero en ese momento cómo se lo expresas al alumno si tú no lo estás haciendo, tienes que hacerlo. Mentalmente yo ya iba con otra disposición. Ya no es no sé, no puedo, si me tenía que tirar, me tenía que tirar y punto, o si tenía que bailar con ellos, pues me ponía a bailar, o si tenía que cantar, pues tenía que cantar. Entonces sí, esa disposición creo que me cambió a mí también; si se tiene que hacer porque así va, lo tengo que hacer y no me estoy exponiendo porque es algo que se supone que yo tengo que manejar (E3G-14/06/13).

Unas pocas semanas antes de concluir el proyecto de la cuarta etapa, al preguntarle sobre su proceso mencionó lo siguiente:

No sé si te diste cuenta pero la primera o las primeras dos o tres semanas yo era así de *sí, bien ¿no?* (hace cara de indiferencia) está bien, pero ¿y yo qué? Ya cuando fui viendo que mis alumnos se iban integrando, fue cuando dije, pues es que ya no me puedo hacer a un lado porque pues ya están adentro mis alumnos, ¿yo qué voy a hacer? Entonces ya ahí fue cuando fui entrando, poco a poco (E2-14/06/13).

Así, la fluidez del movimiento comenzó a tener lugar y se expresó en el seguimiento dado por el profesor a las actividades solicitadas por los especialistas y la implicación de los niños en éstas:

En la sexta sesión de la segunda fase del proyecto el profesor les dijo a sus estudiantes que realizarían el calentamiento retomando lo que habían trabajado del canto de la serpiente, pensaba formar equipos pero no estaba del todo seguro, volteó a ver a la especialista en danza, buscando su aprobación y ella le preguntó si tenían otra canción, él respondió diciendo que sí, que era con otros animales, los niños lo apoyaron entusiasmados diciendo “siiiiií, era conejo, mariposa, venado y ocelote”, la especialista les comentó un tanto sorprendida que ya se los sabían y ellos contestaron que el profesor se los había enseñado antes de la sesión. Después el profesor les dijo *vamos a retomar lo que estuvimos trabajando en la semana que eran...* un niño completa la frase, “las obras”, el docente continúa: *sí las obras, las coplas y los mitos de...* otra niña completa “del conejo en la luna”. Les pidió que se organizaran en los dos equipos que habían trabajado, los niños lo hicieron en seguida y fueron por los instrumentos que habían utilizado para musicalizar las coplas. La especialista en danza decidió que trabajaran en esos dos equipos, uno de ellos se concentraría en el montaje de la obra con ella y el otro en la musicalización con el especialista en música. Mientras ambos especialistas trabajaban con los niños, el profesor estaba al pendiente de las observaciones que les hacían a sus alumnos, casi en todo momento interactuaba con los especialistas y, si éstos lo requerían, contextualizaba el trabajo que habían hecho durante la semana. (Relato etnográfico)

Como mencioné, este flujo tiene su origen en el contacto, momento a partir del cual se transmite la energía de un cuerpo al otro y esa energía es la que da lugar al movimiento. Si bien en los *performances* de *Contact Improvisation* en todo momento están presentes estos toques y eso genera el flujo continuo del movimiento, en el caso de lo vivido entre el profesor y sus estudiantes identifiqué tres contactos muy claros que detonaron un mayor flujo de energía: la creación de un rap por parte de los estudiante en la segunda fase, la presentación del

performance en el Centro Cultural Mexiquense de Texcoco y la propuesta del profesor de trabajar con xilófonos. A continuación detallo cada uno de ellos:

1) *Surgimiento del rap.*

La semana anterior a la sexta sesión del 31 de octubre se le solicitó al profesor que trabajara con sus estudiantes la musicalización de las coplas, el especialista en música dejó distintos instrumentos para que exploraran con ellos y así pudieran realizar el trabajo solicitado. Para llevar a cabo la tarea, el profesor imprimió las coplas subidas a la secuencia didáctica, dividió al grupo en dos equipos, les dio una copia a cada uno y les pidió que hicieran una canción con ellas. Al preguntarle sobre eso, en una plática informal me comentó que ellos definieron cómo trabajarlo y que él sólo les daba algunas recomendaciones, pero al principio no sabía qué hacer *me paraba de pestañas para darles ideas de cómo musicalizar la copla*, me comentó que con la tonada de la canción de “el chorrito” les puso el ejemplo de musicalizar la copla y una vez que tuvieron claro lo que les pedía, ellos decidieron musicalizarla con otros ritmos; el primer equipo retomó una canción que trabajaron con el profesor de danza y el segundo elaboró un *rap*, en ambos casos utilizaron los instrumentos para acompañar la canción (Relato etnográfico).

Cuando el especialista en música se acercó al grupo que hizo el *rap*, el profesor le indicó que uno de los alumnos, había elaborado ya algo y que él les daba la señal a sus compañeros de cuándo comenzar. Propuso que se cambiaran de lugar para que el especialista pudiera ver mejor el trabajo, los niños se sentaron en los escalones de la entrada de la escuela, el profesor le explicó al especialista que sólo ese alumno cantaba y que los demás lo seguían con los instrumentos, le dijo al niño que cuándo él quisiera podía comenzar, éste se colocó frente a sus compañeros, dándoles la espalda, levantó su brazo derecho para darles la señal y los niños comenzaron a tocar los instrumentos, segundos después él comenzó a cantar las coplas a ritmo de *rap*. Una vez que terminaron, el especialista les dio algunas indicaciones sobre cómo podían apoyar más a su compañero al tocar los instrumentos y les marcó el ritmo que podían llevar; el profesor escuchaba esas recomendaciones con atención (Relato etnográfico).

La semana siguiente, el 7 de noviembre de 2012, poco antes de finalizar la sesión el equipo que hizo el *rap* lo volvió a presentar pero en esta ocasión integró las observaciones del especialista en música sobre el ritmo, incorporó percusiones corporales dando dos golpes en las piernas con las manos y agregaron un aplauso. El volumen de la interpretación llamó la atención de los estudiantes de los otros grados que rodearon al equipo que lo presentaba y lo acompañaron con las percusiones corporales. El profesor los observaba desde fuera sonriendo, lo cual lo interpreto como

una manifestación de su emoción y orgullo ante lo que sus alumnos habían logrado (Relato etnográfico).

Figura 8. Presentación del rap



Alumnos de primer grado presentan rap como parte de la instalación-*performance*. Archivo maestrante que trabajó con textos literarios 28/11/12.

Para ese momento el profesor junto con su grupo estaban ya muy involucrados y entusiasmados, generando “movimientos creativos”, en un ambiente de total confianza entre ellos y libertad para explorar. Es interesante observar cómo el “toque” del profesor surge de no saber cómo solucionar la musicalización de las coplas, recurre a la utilización de una canción conocida, retoma sus conocimientos y experiencias previas y da libertad a sus estudiantes, éstos responden con otro toque a partir de sus experiencias e intereses musicales, generando entre ambos un movimiento fluido que al compartirlo con los otros, suscita un incremento de la energía en el movimiento. Dicho aumento en la energía se articuló con momentos posteriores, de los cuales decidí tomar el siguiente como un ejemplo claro de contacto:

2) *Presentación en el Centro Cultural Mexiquense de Texcoco el 14 de febrero de 2013.*

Con motivo del 45 aniversario de las telesecundarias, se invitó a la escuela donde se llevó a cabo la investigación a presentar el *performace* que habían realizado los estudiantes, el profesor se mostraba un tanto inseguro al respecto pues tenía claro que lo trabajado en el proyecto no tuvo como objetivo una presentación, sino que lo importante era el proceso vivido por los estudiantes en la exploración con las distintas disciplinas artísticas; sin embargo, debido a la insistencia del director, la presentación se llevó a cabo. Para ello los especialistas en teatro y música apoyaron al profesor en un ensayo general y se contactó al profesor con un especialista en producciones audiovisuales para realizar un video que se presentó en el evento y en el que se explicaba el proceso que llevaron a cabo los niños. (Relato etnográfico)

La presentación tuvo lugar el 14 de febrero de 2013 en el Centro Cultural Mexiquense, al evento asistieron profesores y autoridades de la telesecundaria. La participación fue documentada por la especialista en danza y tanto el profesor como los niños y el director recibieron el apoyo de ella y del especialista en teatro. Los niños estuvieron muy contentos y fueron apoyados por cuatro compañeras de segundo grado que con percusiones musicalizaron el *performance*, ambos grupos lo hicieron muy bien, algunos niños estaban un poco nerviosos pero a la vez muy emocionados y organizados, los padres de familia apoyaron en el maquillaje, el vestuario y la elaboración de la escenografía. (Relato etnográfico)

Al platicar sobre la experiencia el profesor nos comentó en una plática informal al especialista en teatro, la maestrante que trabajó con textos literarios y a mí, que se había sentido muy bien, que los niños estaban muy contentos y que les había salido muy bien. Sin hacer preguntas específicas sobre ello, nos dijo que sinceramente él era uno de los que no quería que se trabajara en el proyecto, no le interesaba pues nunca había dado artes y acordaba con el profesor de danza para que montara los bailables con los estudiantes. Sin embargo, el entusiasmo y habilidades de los niños lo motivaron y había logrado interesarse en él, además, la elaboración del video, la experiencia de la presentación y del proyecto en general le habían dejado un aprendizaje y crecimiento personal (Relato etnográfico).

En la segunda entrevista al comentar sobre las motivaciones para continuar en la cuarta etapa del proyecto sin la participación de los otros dos profesores comenta lo siguiente:

... fue el cierre de mis alumnos... y el impacto que tuvo en ellos. El empeño que le pusieron en el final del proyecto, entonces dije, pues tengo que iniciar otro [aunque] ellos no vayan a entrar (E2-14/06/13).

Figura 9. Presentación Centro Cultural Mexiquense



Alumnos de primer grado y especialista en teatro minutos después de la presentación del *performance* en el Centro Cultural Mexiquense. Archivo profesor de primer grado 14/02/13.

Para este momento, podría decirse que la fluidez del movimiento era mucho mayor, la fuerza del contacto de los niños lleno de energía y entusiasmo por continuar, dio lugar a que el profesor girara rápidamente, se colocara en un lugar muy distinto al que había iniciado y propusiera otra forma de movimiento, esta otra forma dio lugar al siguiente proyecto diseñado y aplicado casi en su totalidad por él.

En esta etapa puede decirse que los contactos generadores de movimiento eran hasta cierto punto más equilibrados, en el sentido de que ahora ambos proponían a la par y la fuerza de los contactos tenía más o menos la misma intensidad. Pero, mientras en la segunda fase los contactos eran iniciados por el entusiasmo e interés de los estudiantes, en esta última etapa, la iniciativa de los niños continuaba presente pero ahora era detonada por las actividades propuestas

por el profesor, actividades traducidas en contactos a partir de los cuales se continuaba el movimiento, un claro ejemplo de ello es el siguiente:

3) *Elaboración y exploración con xilófonos.*⁷²

Al ver la curiosidad y entusiasmo de sus alumnos por el xilófono que se utilizó en la presentación del Centro Cultural Mexiquense, el profesor le pidió al especialista en música que elaboraran uno para su grupo. El especialista diseñó un taller para la elaboración de tres xilófonos; el material para fabricarlos se obtuvo del presupuesto destinado al Programa Escuelas de Tiempo Completo y para ello el profesor hizo labor de convencimiento con el director, quien quería destinar ese dinero a la compra de guitarras. (Relato etnográfico)

Al preguntarle al profesor las razones por las que solicitó este instrumento contestó lo siguiente:

Porque se me hace un aparato muy didáctico... a mí se me hizo que iba a ser una forma fácil de que los alumnos... se asociaran con un instrumento. Yo pensaba en otros, por ejemplo, los tambores aunque a simple vista es fácil tocarlos, tienes que tener conocimiento... en ritmo, en tiempos, en todo... creo que era un poco más complicado, no es tan didáctico como el xilófono que son teclitas como que te invitan a explorarlas (E2-14/06/13).

Cualquiera que pasa por el xilófono, no se aguanta las ganas y lo toca, o sea si ve las baquetas ahí, lo toca, siento que cualquiera quiere oír qué efecto hacen las tablillas (E3G-14/06/13).

En relación con lo anterior presento algo que me llamó mi atención en el Taller de Música y que ejemplifica en el mismo profesor, lo que dice respecto a la curiosidad por el sonido que emiten sus teclas y la inevitable tentación por tocarlas

Una situación caracterizada por la curiosidad y espontaneidad del profesor en este taller, tuvo lugar cuando el especialista les indicó que realizarían una composición propia a partir de representaciones gráficas no convencionales. El especialista comenzó a pegar las diferentes imágenes en el pizarrón, mientras lo hacía, el profesor fue el primero que se puso de pie y antes de que se diera la consigna, comenzó a explorar los distintos instrumentos. Empezó con el metalófono,⁷³ lo tocó con entusiasmo, observó la imagen pegada por el especialista y la representó pasando rápidamente la baqueta por todos los tubos que conformaban el

⁷² Instrumento musical de percusión compuesto de una serie de tablillas de madera, ordenadas horizontalmente según su tamaño y sonido, que se hacen sonar golpeándolos con dos baquetas.

⁷³ Instrumento con la misma lógica del xilófono pero con láminas o tubos de metal.

instrumento. Durante el trabajo de la composición, aunque exploraba con otros instrumentos volvía constantemente a éste. (Relato etnográfico)

La iniciativa de contacto realizada por el profesor, comenzó con la propuesta hecha al especialista, la compra del material y la elaboración de los instrumentos en la que participaron activamente el profesor y sus alumnos. Una vez que estuvieron listos los instrumentos, se diseñó una sesión para que los niños exploraran con ellos, en este momento tuvo lugar la receptividad de los estudiantes respecto a la propuesta de contacto hecha por el profesor, su disposición, habilidad y gusto por la actividad generó una serie de movimientos fluidos que invitaron al profesor a moverse con ellos:

En la penúltima sesión de la cuarta etapa del proyecto, los estudiantes exploraron por primera vez con los xilófonos. El especialista en música tomó la dirección de la sesión, organizó a los estudiantes en los equipos que habían trabajado durante todo el proyecto, les pidió que colocaran sobre la mesa los xilófonos que habían construido y solicitó al profesor que repartiera diferentes instrumentos a cada equipo. Para el trabajo con el xilófono el especialista planteó cuatro diferentes formas para explorar el sonido que generaban los instrumentos, después de cada exploración cada equipo presentaba su composición. Los estudiantes demostraron tener mucha habilidad en la exploración, el especialista estaba muy sorprendido y les hacía comentarios positivos a cerca de sus composiciones pues tenían características musicales complejas.

El profesor rotaba por cada uno de los pequeños grupos, tomaba fotos del proceso y al escuchar las observaciones del especialista sonreía. También se notaba sorprendido por las habilidades de sus estudiantes y se le veía contento pues se daba cuenta de que sus alumnos disfrutaban la exploración y se divertían al hacerlo. Mientras realizaba la observación se percató de que a uno de los equipos se le dificultaba un poco la exploración y no se animaba a hacerlo. Se acercó, les hizo algunos comentarios y les mostró cómo podían explorar con él, tocando de diversas formas.

Posteriormente, el especialista propuso que se trabajara con la generación de sonidos a partir de diferentes representaciones gráficas.⁷⁴ Les repartió las imágenes y comentó que si ellos querían, podían elaborar una nueva. El profesor realizó la misma dinámica de observar a cada uno de los equipos, les puso algunos ejemplos de sonidos que podían generar a

⁷⁴ Retomando lo propuesto por Schafer (2005), perspectiva que también se trabajó en el Taller de Música dado a los profesores el 11 de diciembre de 2012. Ver capítulo 2, en el que abundé sobre esta propuesta.

partir de las representaciones gráficas y les hizo hincapié en que eso, únicamente era una opción, que ellos podían generar las que quisieran. En general el profesor se notó muy entusiasmado, seguro y satisfecho con la sesión, pudo poner en práctica algunos de los aspectos trabajados en el Taller de Música y se dio cuenta de que su propuesta de elaboración de xilófonos fue fructífera pues los alumnos demostraron mucha facilidad para tocarlos y lo disfrutaron. Su entusiasmo quedó reflejado en las siguientes palabras *¡Equipo! Felicidades, me encantó la clase, ¡Vamos!*, comentario hecho en el grupo de una red social del que formaban parte todos los participantes del proyecto (Relato etnográfico).

Figura 10. Exploraciones con xilófono



El profesor de primer grado y el especialista en música observan la sonorización con el xilófono de representaciones gráficas no convencionales elaboradas por los estudiantes. Archivo personal 26/04/13.

Como mencioné, el encadenamiento de estos tres contactos detonaron un mayor flujo de energía en el *performance* de *Contact Improvisation* ocurrido entre el profesor y sus estudiantes, dicha energía se vio reflejada en la motivación, entusiasmo y compromiso de ambos actores para con el proyecto. Tengo claro que éstos no fueron los únicos, pues durante todo el proceso tuvieron lugar distintos toques que permitieron que ambos cuerpos se comunicaran y a partir de ello se desplazaran, giraran y soportaran su peso. Sin embargo, elegí estos tres pues además de que me parecen los momentos más significativos del proceso,

desde mi punto de vista, constituyeron experiencias que le permitieron al profesor dar un salto, apropiarse del proyecto, ubicarse en un lugar distinto al que empezó, ampliar su mirada sobre la enseñanza, mostrarse mucho más comprometido y valorar no sólo el potencial de las artes sino las habilidades de sus alumnos y su responsabilidad y capacidad como profesor.

Lo anterior a su vez me permite establecer un vínculo con el principio de continuidad de la experiencia planteado por Dewey (1967) a partir del cual explica cómo las experiencias se articulan unas con otras, y esa articulación dará lugar a la consumación de una experiencia educativa que le permitirá al profesor trabajar las artes con sus estudiantes. Dicha experiencia a su vez se articulará con otra, generando así un flujo libre hacia el interés y el deseo de seguir aprendiendo. En esta continuidad de la experiencia, el vínculo entre el profesor y sus estudiantes, caracterizado por la horizontalidad, tuvo también un lugar importante de ahí que el siguiente apartado esté enfocado a este aspecto.

4.1.1.2 Aprendemos y exploramos juntos.

El profesor no había enseñado artes con anterioridad y como lo explicité, le daba un poco de miedo y pena hacerlo, a lo largo del proceso de acompañamiento se fue desinhibiendo y poco a poco se fue animando a dirigir las sesiones. En este apartado, lo que me interesa señalar de ese proceso es la manera en que su posición del “no saber” dio lugar a que el profesor experimentara junto con sus alumnos las distintas exploraciones en las disciplinas artísticas propuestas por los especialistas, colocándose como un estudiante más, aprendiendo de ellos y descubriendo juntos las posibilidades de las artes. La propuesta de *Contact Improvisation* al señalar como una de sus características la relación horizontal entre los participantes en la que la figura del profesor o experto se diluye y ambos están en igualdad de condiciones, me sugiere la imagen adecuada para presentar esta particularidad de la experiencia del profesor.

Durante el proyecto el profesor estuvo en todo momento pendiente de lo que los especialistas trabajaban con sus estudiantes, pero su manera de “estar” no era únicamente como observador o dando seguimiento a las actividades solicitadas,

sino que el profesor realizaba junto con sus estudiantes las exploraciones planteadas por ellos y al dirigirlas también las hacía con ellos.

En la cuarta sesión de la segunda etapa el profesor coordinó por primera vez algunas actividades, entre ellas una vinculada con la simulación del movimiento de la serpiente y para ello organizó al grupo en un círculo, se colocó en el centro y con cuatro alumnos comenzó a mostrarles los pasos que debían seguir para simular el movimiento de la serpiente.

En la sexta sesión, el profesor dirigió la actividad “Pájaros a sus nidos”, propuesta por los especialistas, en ella los alumnos debían formar equipos integrados por distintos miembros para que, a partir de las consignas, improvisaran movimientos de animales o elementos de la naturaleza (ocelote enojado, venado enamorado, conejo travieso, cielo nublado) y formaran una escultura en cinco segundos. Una vez dada la consigna el profesor se agrupaba con alguno de los equipos y exploraba junto con ellos los movimientos, se le notaba divertido.

En la octava sesión de la segunda fase se realizó un calentamiento investigado por el profesor que dirigió casi en su totalidad la profesora de segundo grado. Al inicio de la dinámica el profesor estaba frente a los alumnos, pero como la maestra era quien lo dirigía, a la mitad prefirió colocarse detrás de sus alumnos y desde ahí repetía los movimientos junto con ellos, desde esa posición se le notaba más cómodo y menos nervioso.

En la cuarta sesión de la última fase del proyecto la especialista en danza dirigió una actividad en la que los niños distribuidos en un círculo debían representar con su cuerpo su nombre, pensando en la letra inicial del mismo. Cada niño hacía un movimiento diferente y antes de cada turno se repetían los de los compañeros anteriores, el profesor participó en la actividad como un alumno más y representó su nombre con una rotación, para ese momento ya no le daba tanta pena moverse frente a los demás.

En la quinta sesión de la cuarta fase se llevó a cabo un juego propuesto por el especialista en música, en el cual los niños dejaban volar una hoja de papel e intentaban atraparla, girar con ella sosteniéndola con una mano e intentar que no se cayera y colocarla en el pecho, correr, procurando mantenerla en esa parte del cuerpo. El profesor participó en el juego como un alumno más y cuando tuvieron que colocarla sobre el pecho, puso el ejemplo para que sus alumnos observaran cómo debían hacerlo. Después el especialista presentó una variante del juego, les pidió que se distribuyeran por el patio, colocaran la hoja en el piso, comenzaran a caminar mientras él realizaba un sonido con unas tablillas de madera y cuando dejara de tocarlas se colocaran sobre la hoja que les quedara más cerca y que sería su “zona de seguridad”, esto se realizó varias veces con distintas variaciones (sonido-silencio y cambio de ritmo) y poco a poco se iban quitando las hojas del piso, de tal forma que quien se quedara sin

hoja iba perdiendo. El profesor fue un participante más en esta variante de la actividad.

En la sesión de exploración con los xilófonos de la cuarta etapa del proyecto, el profesor se acercó a un equipo que mostró ciertas dificultades para la exploración, les hizo algunos comentarios y comenzó a explorar junto con ellos. Poco a poco los niños fueron perdiendo el miedo y la pena y con él como director del equipo generaron distintas composiciones que fueron presentadas al resto del grupo. Esta situación llamó mi atención pues muestra cómo el profesor se coloca al mismo nivel de los estudiantes, comienza a explorar con ellos como igual y a la vez pone el ejemplo, lo que da pie a que los alumnos se animen a hacerlo porque se sienten en confianza, y eso consigue generarlo él porque los conoce pero también porque les demuestra desde él mismo que aunque no tengan mucha habilidad para hacerlo, no pierden nada con intentarlo y poco a poco pueden superar sus miedos, tal como le pasó a él (Relato etnográfico).

Figura 11. Exploración conjunta con xilófonos



El profesor explora con el xilófono a la par de sus estudiantes. Archivo personal 26/04/13.

Este “hacerlo con ellos” posibilitó que el profesor viviera la experiencia con las artes, o en términos de Jauss (1972) experimentara el componente productivo de la experiencia estética, y de esta forma tuviera más elementos para reconocerse en sus estudiantes e identificar las posibilidades del trabajo con las disciplinas

artísticas. De igual forma le dio elementos para fluir en el proceso y poco a poco perder el miedo a exponerse.

Yo lo viví con mis alumnos porque fue también ese cambio... al principio pues todos inmóviles... la gran mayoría no se prestaba para trabajar expuestos con más gente, [pero poco a poco] te sientes confiado en agarrar cualquier instrumento y explorarlo... en danza a hacer movimientos y bailar... en artes visuales, si no sabes dibujar pues hacer el intento por plasmar algo en el papel, esa parte de atreverte a hacerlo (E2-14/06/13).

En relación con ese “atreverse a hacerlo” me parece significativo mostrar un momento en la cuarta fase del proyecto que ejemplifica no solo la desinhibición del profesor respecto al trabajo con las artes sino también la manera en que explora en el mismo nivel que sus alumnos, partiendo de sus saberes, sintiéndose acompañado y en confianza para expresarse bailando.

Parte de la cuarta sesión de la última fase del proyecto se llevó a cabo en “Las Terrazas”.⁷⁵ Para la segunda actividad el profesor retomó la investigación que había solicitado a sus alumnos sobre la danza de los sembradores⁷⁶ y después de las participaciones de algunos de sus estudiantes, les explicó que se acostumbraba poner hasta adelante a tres personas, las dos de los costados son la que llevaban las filas de los sembradores y la de en medio llevaba una canasta y echaba dulces simulando que sembraban.⁷⁷ Los acomodó de esta forma y les pidió a dos de sus alumnas que se colocaran al frente para que les mostraran el paso básico, él con otro alumno se colocó en medio y todos comenzaron a seguir los pasos que marcaban las niñas, él los repetía, los contaba y los hacía más lento para que todos pudieran seguirlos. Una vez practicado ese paso les mostró otro en el que debían simular que tenían una pala, lo hizo frente a todos y con un celular como aparato de sonido, reprodujo la música para que bailaran al ritmo, avanzando hacia adelante (Relato etnográfico).

⁷⁵ Una zona de vestigios arqueológicos de la cultura texcocana que se localiza a 15 minutos caminando de la telesecundaria y en la que se edificaron terrazas prehispánicas para la agricultura.

⁷⁶ La danza de los sembradores es un tributo y respeto a la tierra en la que se simula el cultivo de maíz. En la fiesta patronal llevada a cabo el 24 de febrero, es representada junto con otras danzas por habitantes de la comunidad.

⁷⁷ Los alumnos completaban las frases del profesor durante la explicación pues algunos de sus familiares participan bailando en la fiesta patronal.

Esa fue la primera vez que el profesor puso el ejemplo a sus niños bailando y más allá de “el quitarse la pena” sorprendió la manera en que lo hizo, pues tuvo como apoyo la experiencia de sus alumnas y partió de sus saberes. Esto me permite establecer una conexión con lo planteado por Freire (2006) en relación con el vínculo dialógico entre educador y educando, en el que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p.25). Proceso en el que el enseñar se diluye en la experiencia de aprender y juntos, docentes y discentes construyen conocimiento y una experiencia que les permite aprender el uno del otro, a través del diálogo y de una actitud de reconocimiento del otro como sujeto con experiencias y saberes que permiten el enriquecimiento propio.

Figura 12. Danza de los sembradores



El profesor de primer grado sigue los pasos marcados por una de sus alumnas de la danza de los sembradores. Archivo personal 15/03/13.

De igual forma, lo conecté con lo que he nombrado como “posición del no saber” y lo que Mortari (2002, citada por Contreras & Pérez de Lara, 2010) plantea respecto a que el saber educativo es un saber de la alteridad que se va construyendo, por lo tanto no es un saber que se construye a partir de conceptos y procedimientos previamente definidos “sino a partir de la interpretación de la

mirada del otro, de sus gestos, de su modo de entrar en relación o de sustraerse a ella” (p. 57)

4.1.1.3 Escucha a través del tacto.

Estrechamente vinculado con lo anterior, otro de los aspectos que me pareció muy significativo de la relación establecida entre el docente y sus estudiantes fue la manera en que el profesor escuchaba a sus alumnos, que en términos de la propuesta de *Contact Improvisation* tiene que ver con la receptividad del cuerpo para sentir y escuchar a través de la piel las intenciones de movimiento de la pareja y de esta manera dejarse fluir y dar lugar al *performance* de movimiento. Esta empatía se vio reflejada en diferentes momentos de la investigación en los que pude percatarme del acercamiento que tenía el profesor con cada uno de sus estudiantes, la confianza establecida con ellos y el conocimiento sobre sus problemas familiares y necesidades afectivas o académicas, debido, en parte, a su condición como maestro de telesecundaria.

... para mí [ser] maestro de telesecundaria... creo que es una ventaja porque tienes la particularidad de conocer a tu grupo, o sea trabajar con ellos todo el día... como en la primaria... les estás dando un seguimiento diario... Te vuelves todólogo, en ocasiones... tienes que tratar cosas emocionales, así como ponerte del lado del alumno y ver por qué está en ese momento su atención desviada a cosas que no. O sea tienes que hacer de psicólogo, de doctor cuando se sienten mal, de todo (E2-14/06/13).

En el proceso vivido en el trabajo con las artes, este conocimiento que tiene de sus estudiantes lo detalla en la tercera entrevista, debo señalar que para conservar el anonimato de los actores, decidí cambiar los nombres de los alumnos.

Joaquín es una persona muy inquieta, es muy renuente en los trabajos [y] muy inteligente pero a veces canaliza su energía en algo que no es lo que estamos trabajando en ese momento, pero al final siempre tuvo la disposición para trabajar [a pesar] de su etapa de rebeldía. Por ejemplo, él en la obra no quería hacer nada, es más él escogió su papel, “yo soy un árbol”, y *¿por qué eres un árbol?* “pues porque no voy a decir nada.” Entonces en todos los ensayos... nada más se quedaba así (extiende los brazos hacia los lados simulando el movimiento del niño) y el día de la

presentación creo que era el mejor caracterizado, entonces si tienen disposición de trabajarlo, ellos quieren expresar lo que quieren en ese momento... cada quien tiene particularidad de cómo expresarse, eso es lo que veo en mis alumnos (E3G-14/06/13).

Marcela era muy aislada pero el trabajar en equipos en algunas actividades creo que le ha permitido integrarse más con sus compañeros... En música, veo que le pone interés, a lo mejor va un tiempo atrás, pero le pone ese interés, ya no es que esté fijamente viendo el instrumento, está volteando a ver cómo los alcanza o cómo los puede seguir, o sea veo esa participación (E3G-14/06/13).

Darío por ejemplo que no le da pena nada, se atreve a bailar, a actuar, a salir en público y se cree capaz de lo que está trabajando... creo que es todólogo en esto de las artes, se mete en lo que sea... cualquier pretexto es bueno para que él exprese lo que quiere (E3G-14/06/13).

Además de ese conocimiento, destaca la escucha que tiene de sus necesidades e intereses, pues daba lugar a sus propuestas, respetaba sus saberes previos y partía de ellos para generar distintas creaciones artísticas que a su vez posibilitaron la fluidez en el proceso, aspecto que coincide con lo planteado por Eisner (1995) sobre la importancia de la confianza y la comprensión entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

Uno de mis alumnos, cuando empezábamos a musicalizar el proyecto pasado me comenta: "es que a mí no me gusta este tipo de ritmo que ustedes quieren cantar", *¿qué te gusta?*, "no, pues el rap", *¿y por qué no lo hacemos en rap? ¿Cómo lo cantaríamos si tú lo hicieras en rap?*, y en dos segundos se puso a hacerlo en forma de rap y él es muy tímido, le da pena... Al principio lo hizo sin pensar, la segunda vez se puso a llorar porque ya le daba pena exponerse frente a sus compañeros, la tercera tuve que estarle insistiendo, *no mira es que sí te salió muy bien* y cosas por el estilo, pero él ya se atrevió a hacerlo. Entonces creo que esa parte, me permitió ver que cada uno de mis alumnos puede expresarse de diferentes formas, no precisamente sólo cantando (E3G-14/06/13).

Figura 13. Escucha a estudiantes



El profesor escucha las propuestas de su estudiante en relación con la elaboración del guión filmico. Archivo especialista en teatro 19/04/13.

De igual forma, dos registros de observación dejan ver la sensibilidad del profesor ante las necesidades de sus estudiantes y la manera en que los invita a expresarse y formar parte del proceso artístico, a partir de las características específicas de cada uno:

En la antepenúltima sesión de la cuarta etapa, el especialista en teatro ejemplificaba la manera en que uno de los alumnos podía personificar a un curandero, hacía énfasis en los movimientos y le daba un toque cómico a los mismos, al terminar la demostración, el profesor se acercó al niño y le dijo que él podía hacerlo como se sintiera a gusto y que no necesariamente tenía que incluir los movimientos chuscos, pues sabía que el niño era muy tímido y le daba pena exponerse frente a sus compañeros.

En la segunda sesión de la cuarta etapa el profesor les había solicitado de tarea que elaboraran un guión a través del cual desarrollarían su video. Le pidió a Julián que lo leyera, pero éste contestó que no lo había hecho, ante ello el profesor comentó que no le creía pues él siempre hacía la tarea, para animarlo a leer se dirigió a él y dijo *no pasa nada, cada quien tiene diferentes formas de expresar... te escucho por favor*. El niño leyó muy rápido y se trababa un poco, el profesor le dijo que si quería él podía hacerlo, contestó que no y continuó leyendo. Al terminar la lectura el

profesor agregó *No pasa nada... te tienes que sentir orgulloso de lo que tú hiciste... ¿quién te dice que no es un buen trabajo?* (Relato etnográfico).

Ambos casos reflejan la empatía que tiene con ellos y la intuición de aquellas cosas que pueden hacerlos sentir incómodos o las cosas que se les facilitan, en este sentido podría decirse que ha desarrollado cierto tacto pedagógico que, de acuerdo con Van Manen (1998), sensibiliza a escuchar y ver a los estudiantes, se caracteriza por saber cuándo intervenir y cuándo no en el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos, implica ponerse en el lugar del alumno cuando se presenten o diseñen experiencias, tratarlos como sujetos y no como objetos, tener confianza en ellos y en sus posibilidades y preocuparse por ellos no sólo desde un ámbito académico sino también afectivo, lo que dará lugar a que los alumnos desarrollen confianza en ellos mismos y a sentirse capaces de hacer las cosas.

Al respecto el profesor menciona lo siguiente

Para mí era importante ver un logro de alguno de mis alumnos, llámese que se quedara en la prepa, que tuviera un buen resultado en su examen de Enlace, no sé. Pero siento que [el trabajo con las artes] les abre más horizontes, les da más armas para saber de qué son capaces... el que ellos se crean que realmente son capaces de hacerlo frente a quien sea. Eso creo que me dejan las artes, el que ellos sepan que tienen la capacidad de hacerlo... Lo que hagan mis alumnos es lo que me llena... la parte que te motiva es ver ese logro de ellos, que de alguna forma algo les queda, o sea con algo que les quede ya yo me doy por bien servido (E2-14/06/13).

Todo lo anterior da pistas para comprender la manera en que ambos participantes del *performance* colaboraron para que éste tuviera lugar. Me interesa destacar su disposición para dejarse llevar por el movimiento, es decir por el proceso artístico que dio lugar a las diferentes creaciones realizadas por los estudiantes. Para cerrar con este apartado agrego una de las reflexiones del profesor en la última entrevista que, desde mi punto de vista, condensan dicha disposición y parte de su visión en relación con el trabajo con las artes:

Especialista en teatro: Después del proceso vivido ¿Qué recomendaciones le darías a un maestro de telesecundaria que va a comenzar un proyecto en el que integrarán diferentes artes?

Profesor: Yo les diría, vamos a trabajarlas de la forma más simple, la que tú conozcas, o la que a lo mejor, hasta por intuición, quieras adentrarte en

el tema, pero de ahí los alumnos te van a ir mejorando ese tipo de expresión en el proceso... los alumnos te van a ir dando la pauta o exigiendo más (E3G-14/06/13).

Figura 14. Profesor con estudiantes



Foto grupal de primer grado después de la presentación del *performance* a padres de familia. Archivo maestrante en textos literarios 28/11/12.

4.1.2 Relación con el proceso de acompañamiento.

En esta segunda categoría pretendo mostrar el proceso del profesor a lo largo del acompañamiento y la manera en que su relación con las distintas disciplinas artísticas, con su enseñanza y con los especialistas se fue transformando. Para ello utilizo los tipos de relaciones definidas por Ann Hutchinson (1995, citada por Ferreiro & Lavalle, 2010) en las que, en el ámbito dancístico, explica los diferentes grados de relación que pueden establecer los bailarines entre ellos mismos y/o con distintos objetos. La autora identifica doce grados de relación:

- conciencia/sensación de presencia
- dirigirse a
- acercarse a/ alejarse de
- desplazamiento hacia/ desplazamiento lejos de
- llegar a

- cercanía o proximidad
- abarcar la cercanía
- contacto
- sujetar
- cargar
- cargar sujetando
- entrelazar

Para efectos del análisis únicamente utilizo siete de ellos y a continuación las describo:

Conciencia/ Sensación de presencia: es el tipo de relación más lejana entre un objeto y el bailarín o entre dos bailarines, en ella no hay movimiento, simplemente se percibe la existencia del otro que se traduce en una atención o percepción cargada de energía.

Acercarse a: Hace referencia a la aproximación hacia algo, pero no necesariamente implica movimiento hacia la persona u objeto, puede consistir únicamente en un gesto sin necesidad de desplazarse de lugar. *Alejarse de:* Es el movimiento contrario al anterior e implica un distanciamiento del objeto o persona. De la misma forma que la anterior, esta acción no se concluye, es decir, es un movimiento sin destino final.

Cercanía: Esta forma de relación determina la proximidad que se puede establecer con otro objeto o persona, puede estar motivada por distintos propósitos, en ella pueden estar involucradas distintas partes del cuerpo o todo el cuerpo pero no hay contacto con el otro.

Contacto: Implica tocar a la persona u objeto y necesariamente conlleva un acercamiento. El toque puede hacerse en diferentes velocidades y con distintos grados de energía, éstos dependerán de la intención que se tenga con el contacto.

Sujetar. Es una forma de relación en la cual se toma un objeto pero sin soportar su peso, es decir, se abarca a la otra persona u objeto y se tiene contacto con él pero no se carga.

Cargar. Sujetar al objeto o persona y soportar su peso, implica acercarse al otro, abarcarlo, tener contacto con él y finalmente cargarlo, soportando su peso en alguna parte del cuerpo propio.

Entrelazar. Este tipo de relación supone el máximo nivel de contacto que es posible tener con un objeto o persona, a través de ella se entra totalmente en el espacio del otro y el cuerpo propio “se funde” con el del otro.

Como mencioné, a partir de estos conceptos analizaré el proceso del profesor. Para comenzar considero importante señalar que al inicio del proyecto, el tipo de relación con las disciplinas artísticas, fuera de las artes visuales,⁷⁸ era de una mera **conciencia** de su existencia pues debido a la dinámica de la telesecundaria en la que se contrata un maestro especialista para que imparta la asignatura de Artes, el profesor no la impartía.

Lo que pasa es que tenemos un maestro que nos da la asignatura... Nosotros escogimos la de danza y pues obviamente ninguno de nosotros domina ese tipo de asignaturas. Entonces, lo que tenemos es un maestro de apoyo que nos ayuda con esa onda, de hecho no manejamos ni los materiales que nos dan (E1-31/10/12).

De este fragmento me parece interesante resaltar la creencia del profesor sobre la necesidad de dominar una disciplina artística para poder enseñarla, preconcepción vinculada con la idea de que las artes son consideradas disciplinas ajenas a las posibilidades de cualquier persona que no sea “virtuosa”, que no pueden ser aprendidas y enseñadas como cualquier otra asignatura y que por tanto es necesario un especialista en artes para poder enseñarlas. Aunado a ello estaba el poco interés mostrado por el profesor al inicio del proyecto que se advertía en la poca participación en las sesiones de planeación y la escasa propuesta de actividades.

Como se mostró en la categoría anterior, esta relación se fue transformando, a continuación presentaré la manera en que tuvo lugar dicha transformación. Para ello decidí presentar el proceso en artes visuales y textos literarios de manera conjunta pues desde el inicio del proyecto se planteó un trabajo interdisciplinario

⁷⁸ El profesor es arquitecto y desde su formación profesional ha tenido contacto con las mismas.

entre ambas disciplinas y porque el profesor tenía más contacto con éstas debido a su formación profesional y a su experiencia docente. Danza, teatro y música las integré en otro apartado pues además de que el trabajo del *performance* de la segunda etapa afianzó los cruces interdisciplinarios entre estas disciplinas, encontré coincidencias en las relaciones que el profesor estableció con ellas y en los tres casos fue posible mostrar una trayectoria que iba del alejamiento al entrelazamiento.

4.1.2.1 Artes visuales y textos literarios.

A diferencia de las otras disciplinas podría decirse que el vínculo del profesor con las artes visuales era de **entrelazamiento** debido a su formación como arquitecto. Al cuestionarlo sobre su relación con las artes y si manejaba algo de ello con sus alumnos menciona lo siguiente:

Profesor: Por mi carrera me gusta la pintura y el dibujo, o sea, en general el dibujo, las formas estéticas.

Investigadora: Y de alguna manera ¿Lo has manejado con ellos?

Profesor: Sí, ahorita este año es el que menos lo he podido trabajar pero sí... Trabajo el dibujo, en un programa en el que se me facilita mucho hacer modelos, es un programa muy didáctico en la computadora... es muy sencillo y pues ahora más con los chavos que tienen mucho interés en hacerlo, de hecho ya me trajeron trabajos, o sea, les guardé en memoria el programa y los que tienen computadora lo instalaron y ya me han traído trabajos de eso.

Investigadora ¿Y lo vinculas con algún contenido particular?

Profesor: Sí... por ejemplo, qué te puedo decir, no sé, Matemáticas con formas, figuras geométricas, Geografía por ejemplo, les encargué el terreno de aquí de la Telesecundaria, ellos hicieron la ubicación y todo eso (E1-31/10/12).

Aunque, como ya he dicho, el profesor no mostraba mucho interés al inicio del proyecto, desde las sesiones de planeación, sus propuestas estaban enfocadas a las artes visuales, planteaba actividades como hacer bocetos, realizar un escultura y trabajar con este programa computacional de diseño y modelado que menciona (*Sketchup*), a partir de cual los alumnos podían diseñar distintos objetos utilitarios vinculados con la reforestación, definir los materiales de reciclaje que necesitarían y la forma de realizarlo. Estas propuestas dejan ver cómo desde ese primer

momento el profesor ponía en juego sus saberes y habilidades como arquitecto y cómo su vínculo con las artes era a partir de lo que él domina en relación con el diseño de espacios o productos.

Figura 15. Trabajo con programa de diseño



El profesor muestra a sus estudiantes cómo trabajar con el programa de diseño y modelado (*Sketchup*). Archivo personal 06/06/13.

En este sentido, puede decirse que el primer **acercamiento** del profesor con el proceso fue a partir de las artes visuales y que, además de las propuestas mencionadas, quedó materializado en la primera actividad realizada con sus estudiantes en la experiencia sensibilizadora de la segunda etapa en la que elaboraron un plano de la escuela en su cuaderno y después de un recorrido por la misma registraron en él cuáles eran las áreas que estaban en mal estado y qué podrían hacer para mejorarlas en términos ambientales.

Esta misma actividad se repitió en la última etapa del proyecto, los estudiantes también elaboraron un plano de su escuela para ubicar el lugar en donde ubicarían el jardín botánico que instalaron. Además de ello, con la perspectiva de elaborar un video como producto final de esta etapa, se trabajó con el programa *Sketchup* para diseñar en tercera dimensión los personajes de los guiones creados por los niños. Como mencioné en la introducción, durante esta cuarta fase

la participación del profesor era totalmente activa y llevaba a cabo la gran mayoría de las actividades y aunque en un principio le costó integrar las artes al proyecto diseñado por él y más bien realizaba las actividades tal como los especialistas se las proponían, conforme avanzaba el proceso las iba modificando y proponía otras.

La sexta sesión de la cuarta etapa fue dirigida en su totalidad por el profesor quien subió la planeación a un servicio de archivos que se guardan en una nube cibernética y en ella especificó una actividad para cada disciplina excepto para trabajar con los textos literarios, sin embargo, todas las actividades estaban basadas en los guiones elaborados por los niños. En teatro, danza y música planteaba retomar una obra trabajada en la asignatura de español para que los alumnos tuvieran claro cómo definir las características de los personajes de su guión y después representarlos incluyendo movimiento y sonorización, utilizando los instrumentos empleados en el proyecto anterior. Ante esta propuesta, la maestrante que trabajó con textos literarios le escribió un comentario en el que, para ahorrar tiempo, le recomendaba trabajar directamente con los personajes de sus guiones e identificar los momentos más relevantes de los mismos (inicio, desarrollo y fin) para que los alumnos representaran dichas escenas con plastilina, les tomaran fotos y después las utilizaran para el video. El profesor incorporó dicha propuesta, comenzó la sesión diciendo a sus alumnos que retomarían lo que habían trabajado sobre su guión, les pidió que se reunieran en equipo y que eligieran tres escenas del guión para representarlas en un dibujo, pues le pareció más conveniente que lo hicieran primero de manera bidimensional y después lo llevaran a la tridimensión con la plastilina. Le dio a cada estudiante una hoja blanca y repartió por mesa un paquete de pasteles, mientras los alumnos trabajaban se acercaba a ellos poniéndose en cuclillas, les hacía comentarios sobre cómo definir los momentos más importantes y cómo utilizar los pasteles para que no se manchara la hoja. Estuvo todo el tiempo al pendiente de lo que hacían (Relato etnográfico).

Este fragmento a su vez me permite establecer un vínculo con la manera en que el profesor trabajaba con textos literarios, **cargándolos** retomando principalmente las actividades planteadas en el libro de español y adaptándolas al proyecto, contenidos que hasta cierto punto dominaba pues los había revisado en tres ciclos escolares anteriores. De ahí que para él fuera más sencillo partir de ello y trabajar con las secuencias didácticas ya diseñadas y desarrolladas ampliamente en el libro, pues dentro de sus prácticas habituales no era frecuente

la planeación de actividades distintas a las planteadas por los materiales trabajados en la telesecundaria.

Figura 16. Trabajo con guiones y artes visuales



El profesor da recomendaciones a uno de sus estudiantes para trabajar en plastilina los momentos más importantes de su guión. Archivo personal 12/04/13.

Me parece que por el **acercamiento** del profesor a ambas disciplinas, aunque desde distintos lugares, la relación con el especialista de artes visuales y la maestrante que trabajó con textos literarios en el acompañamiento fue hasta cierto punto un poco más distante, pues el profesor contaba con las herramientas mencionadas para acercar a sus alumnos a estas áreas y no requirió tanto el apoyo de ellos. No obstante, desde su punto de vista, no alcanza a identificar diferencias en las relaciones que estableció con ellos y comenta que de todos sintió gran apoyo y disposición para trabajar.

Quizá llegué a tener más comunicación con [el especialista en música] por internet. Pero en general yo siento que [la relación] fue la misma... siempre traían la disposición de hacer las cosas, cuando más se me complicaba [me decían] “no pasa nada, si quieres yo te apoyo, si necesitas algo tú dime qué es lo que hago” como si yo fuera el especialista

(risas) y no ellos ¿me entiendes? Yo sentía ese apoyo... siempre hubo la disposición de ayudar y de aportar (E2-14/06/13).

Como se verá en el análisis de las otras disciplinas, el vínculo con los especialistas y la disposición que comenta el profesor, tuvo un papel muy importante en el proceso de transformación en las relaciones con las artes y con su enseñanza.

4.1.2.2 Danza, teatro y música.

En el caso de las tres disciplinas, podría decirse que al inicio del proyecto, había un claro **alejamiento** del profesor debido en gran parte a su personalidad y a que éstas, de alguna u otra manera implican exponerse frente a los demás.

Yo soy una persona como que muy retraída, en el sentido de que, tienes miedo a la crítica, tienes miedo a exponerte, entonces cuando llegan ustedes al grupo, pues me sentía expuesto. Y pensaba *y si digo algo malo o si me equivoco*, y no precisamente con las materias, sino hasta en la forma de hablar, a lo mejor digo una palabra que no lleva “s”, por ejemplo (E2-14/06/13).

A ello se suma que nunca había impartido asignaturas de este tipo y que tampoco le agradaba hacerlo. En el caso de danza, este **alejamiento** se mostró en dos ocasiones en las que el profesor insistió a los especialistas incorporar al proyecto al profesor de danza que trabajaba en la telesecundaria. Dicha insistencia revelaba su actitud hacia la misma, caracterizada por cierto rechazo y pena hacia la posibilidad de moverse, pues como lo mencionó en pláticas informales a él no le gustaba bailar y sentía que no lo hacía bien.

A veces siente uno que tiene movimientos torpes y entonces eso te cohibe a hacerlo (E2-14/06/13).

En la segunda etapa el profesor investigó un calentamiento que implicaba bailar a ritmo de rap,⁷⁹ el profesor le pidió a la maestra de segundo grado que lo dirigiera pues a él le daba mucha pena bailar y cantar. Mientras la profesora dirigía, el profesor estaba a su lado, frente a los niños y se le notaba nervioso, su cuerpo parecía tenso y tenía la secuencia de actividades impresa enrollada entre las manos. A la mitad del

⁷⁹ El calentamiento se titulaba “Dinámica del rap” y consistía en movilizar distintas partes del cuerpo (dedo, mano, codo, hombro, brazo y pierna) de un lado y del otro al ritmo de la siguiente canción: “Tu movimiento baila, baila, baila, con el dedo, dedo, con el otro dedo”

calentamiento dejó a la maestra sola frente a los niños y se colocó detrás de las filas de los alumnos (Relato etnográfico).

A su vez, el referente del profesor sobre el trabajo con las artes en la telesecundaria, era el del montaje de las coreografías por el maestro especialista en danza, de ahí que no considerara la posibilidad de trabajar con sus alumnos distintas exploraciones creativas que implicaran el movimiento corporal.

Este **alejamiento** también se presentaba con la música, pues como quedó explicitado en la categoría anterior, no le gustaba cantar y se le dificultaba hacerlo

¿Cantar con mis alumnos? (risas) pues no canto, obviamente sé de mi limitación para cantar (E2-14/06/13).

En el taller de teatro se realizaron exploraciones con la voz y ejercicios de respiración, en ellos el profesor se mostró muy nervioso, al ver y escuchar los ejercicios de vocalización que tenían que hacer se tapó el rostro con las manos como expresando un “no por favor” y comenzó a reír. En varias ocasiones le costó trabajo realizar los ejercicios tal como les mostraba el especialista y reía continuamente (Relato etnográfico).

En el caso del teatro, la primera experiencia que tiene con la disciplina es en la etapa inicial de planeación en la que el especialista propuso una actividad de resignificación de un objeto en la que, dispuestos en un círculo profesores y especialistas debían pasarse una botella y darle un uso distinto al habitual.

En esta actividad, el profesor en cuestión realizó los movimientos de manera muy rápida, se le notaba nervioso, reía al hacerlos y daba pasos hacia atrás y adelante, agachando y moviendo la cabeza de un lado a otro como diciendo que “no” (Relato etnográfico).

Estos primeros vínculos con las artes se fueron transformando con la entrada de sus alumnos, estableciendo así una relación de **cercanía** que poco a poco dio lugar al “contacto” para posteriormente “sujetarlas”, “cargarlas” y al final “entrelazarlas”, diseñando una manera propia de enseñar artes. El **contacto** con las distintas disciplinas tuvo lugar en las exploraciones vividas por el profesor a la par de sus estudiantes, por su parte, el seguimiento de actividades solicitadas por los especialistas para dar continuidad al proyecto de la instalación-*performance* creada por los niños, permitió que el profesor no sólo tuviera contacto con las disciplinas, sino que las **sujetara** a través de las planeaciones elaboradas por los especialistas y utilizadas por él para dirigir parte de las sesiones en la segunda

etapa del proyecto. Dicha sujeción de la planeación, le dio elementos para comprender la lógica de trabajo planteada por los especialistas, en las que además de integrar las diferentes disciplinas, la sesión se organizaba en secuencias didácticas en las que se proponían actividades de inicio, desarrollo y cierre. (Ver apartado 2.4.1 del capítulo 2)

Esa **sujeción**, junto con las experiencias vividas a la par de sus alumnos dio lugar a un contacto distinto con las disciplinas artísticas en los talleres impartidos por los especialistas, en los que mostró otra disposición para explorar con las artes y sus elementos.

En el taller de danza, al principio el profesor observaba en todo momento a la especialista e imitaba con cierta precisión sus movimientos, se notaba un poco nervioso y reía continuamente. Conforme avanzaba el proceso de exploración se le notaba un tanto más suelto y relajado e incluso en la gran mayoría de las consignas tomó la iniciativa y comenzó a ejemplificar los distintos movimientos solicitados sin poner atención en el otro profesor ni en la manera en que la especialista los realizaba. Espontáneamente, giró como trompo, rodó simulando un oso panda a pesar de que la especialista le dijo que no lo hiciera porque las condiciones del piso no eran adecuadas, saltó de un pie a otro simulando un salto de longitud de los juegos olímpicos y ejemplificó con movimientos de su cuerpo las acciones de flexión, extensión, rotación y cambio de soporte que la especialista decía mientras les mostraba los símbolos del alfabeto de movimiento que los representaban. Se le notaba divertido y lo hacía sin pena.

En el taller de teatro, en la última actividad bajo la consigna “Vamos a construir una planta”⁸⁰ la profesora de segundo grado propuso que escenificaran el proceso del maíz, y si bien era ella la que decía lo que se tenía que hacer, pues era la única que conocía el proceso; el profesor de primer grado con sus acciones fue dirigiendo el trabajo y le dio sentido a la representación. Se mostró muy dispuesto, proponía movimientos, hacía bromas, se le ocurrían cosas y aunque no tenía claro cómo representar algunas acciones, tomaba la iniciativa y experimentaba de diferentes maneras. Se le notaba divertido y lo vivía como un juego, tomó dos papeles de china para simular el sonido de los truenos y la lluvia que regaba las plantas, utilizó la escultura del profesor de tercero (un limón) para simular una calabaza y la colocó en los pies del especialista que

⁸⁰ Escenificar el desarrollo de una planta desde que era semilla hasta que se convertía en un árbol, debían incluir todos los aspectos necesarios para su crecimiento.

simulaba ser una vegetal, hizo bola su escultura, la colocó en las manos de la profesora que era la otra planta y dijo que era una de las mazorcas. En suma, se involucró en el juego y utilizó su imaginación para resignificar diferentes objetos y hacer la representación.

En el taller de música la actitud del profesor se caracterizó por la espontaneidad, curiosidad y apertura. Participó de manera entusiasta en cada una de las actividades y sus comentarios dejaron ver que se sentía en confianza y que disfrutó el taller. Exploró con diferentes instrumentos además del metalófono: unas tabletilas de granadillo, un tambor trueno,⁸¹ un cencerro, un huevo de percusión, unos tambores elaborados con botes de plástico y un monocordio, particularmente la exploración que hizo con este instrumento llamó mi atención pues lo colocó de manera correcta (horizontalmente) tal como el especialista les había indicado a sus alumnos en sesiones anteriores y comenzó a tocarlo; en un principio no lograba sacar el sonido y llegó a decir *no puedo* y comenzó a reír, volvió a acomodarlo y continuó intentándolo hasta que lo logró. En general, la exploración con cada uno de los instrumentos la hacía de manera libre, se notaba que disfrutaba y se divertía (Relato etnográfico).

Estos fragmentos me parecieron muy significativos pues a través de ellos se puede mostrar la confianza del profesor para vincularse con las artes, derivada de la exploración artística vivida a la par de sus estudiantes en la segunda etapa. Desde mi punto de vista, como ya lo mencioné, es muy probable que esas exploraciones y las experiencias vividas fueron parte del proceso que vivió para desinhibirse e ir perdiendo el miedo a exponerse, dejándose llevar más por la espontaneidad y autenticidad, que en parte caracterizan a las artes y dando lugar a la creatividad.

En el desarrollo de esa confianza, el papel de los especialistas tuvo también un lugar fundamental pues además de la disposición comentada por el profesor, el hecho de que estuvieran con él apoyándolo y solucionando los problemas que se iban presentando mientras trabajaba con sus estudiantes, le brindaron herramientas para poder **sujetar** las distintas disciplinas y posteriormente enseñarlas a través de las metodologías propuestas por cada especialista.

Me gustó la disposición, las ganas de enseñar algo, de compartir algo, porque no es fácil... en mi trabajo ningún compañero se ha acercado y me

⁸¹ Membranófono elaborado con un carrizo de bambú grueso tapado por un extremo con un trozo de piel que funge como membrana y en el centro de ésta tiene un orificio del que sale un resorte de aproximadamente 40cms del largo. Al tomar el carrizo y sacudirlo se genera el sonido.

ha dicho mira pues hazle así... o no sé. Llega supervisión y te dan recomendaciones y “hazle así”. Sí pero ¿y luego? ¿Cómo le hago? O sea te dicen qué tienes que hacer pero ¿cómo lo haces? [y en el] acompañamiento, te lo enseñan con ejemplos, con hechos en el momento, no nada más así de platicado y ya (E3G-14/06/13).

Me parece importante señalar que esa confianza, en términos de sentir el apoyo del otro, fue desarrollándose a lo largo del proceso y más allá de un trabajo de formación docente para la enseñanza de las artes se establecieron vínculos de amistad entre los acompañantes y el acompañado que influyeron también en el proceso vivido por el profesor.

Esta confianza entre ellos, facilitó a su vez que el profesor tuviera mayor seguridad, ya no sólo para sujetar las distintas disciplinas, sino también para **entrelazarlas** y hacerlas suyas, modificar su visión de las mismas y su posición respecto a ellas; arriesgarse a enseñarlas a partir de sus habilidades y dándole su propio toque a las herramientas metodológicas brindadas por los especialistas. El entrelazamiento de cada disciplina tuvo sus particularidades y a continuación lo describo.

Teatro

Desde mi punto de vista, en esta disciplina el **entrelazamiento** tuvo lugar gracias a dos aspectos estrechamente vinculados entre sí: la relación de confianza entre el especialista y el profesor y el lugar que ambos daban a las creaciones de sus estudiantes.

En relación con el primer aspecto, puedo decir que en todo momento y sin algún tipo de reserva el especialista apoyaba al profesor en diferentes situaciones; con ello no quiero decir que los demás no lo hicieran, pero el entusiasmo, buen humor y sensibilidad que caracterizan al especialista, generó una relación particular. Su manera de ser abierta, permitió que el vínculo entre ellos se caracterizara por la horizontalidad, y más allá de que él fuera a enseñarle lo que sabía sobre teatro, lo trataba como colega e intercambiaban puntos de vista sobre el trabajo con las creaciones de sus estudiantes; generando de esta forma un tipo de relación entre iguales e incluso en ocasiones daba la impresión de un vínculo

de amistad y complicidad. Algunas situaciones que tuvieron lugar en el taller de música dejan ver esto

Mientras la profesora de segundo grado describía los sonidos que había escuchado con los ojos tapados, el profesor volteó a ver la mesa de los instrumentos que estaba detrás de él, observó el tambor trueno, lo tomó con curiosidad y al hacerlo generó un ruido muy fuerte, inmediatamente levantó los hombros, agachó la cabeza, volvió a ponerlo en su lugar con mucho cuidado y comenzó a reír con el especialista de teatro que estaba junto a él, compartiendo así “la travesura”.

En el trabajo en equipo para generar una composición a partir de representaciones gráficas, la profesora de segundo fue quien “tomó la batuta”, pero tanto él como el especialista en teatro participaron con mucho entusiasmo y aportaron ideas para construir juntos la composición. Estaba muy atento a los momentos en que debía tocar los instrumentos que había elegido y esperaba a que los otros integrantes terminaran su interpretación para poder entrar. La composición la presentaron en dos ocasiones, después de la segunda presentación, el profesor en cuestión se mostró emocionado, sonreía y parecía sorprendido de lo que habían logrado en equipo. Me parece relevante comentar que durante este proceso tanto él como el especialista en teatro hicieron varias bromas sobre la actitud directiva de la profesora y los tres reían sobre ello. Asimismo, cuando terminaron la segunda interpretación, y retomando la recomendación del especialista sobre incluir exploraciones con la voz, el especialista en teatro a manera de juego comenzó a cantar una canción popular,⁸² ambos maestros lo siguieron, cantando y riendo y el profesor tomó el monocordio para acompañar (Relato etnográfico).

En general puedo decir, que la personalidad del especialista y su manera desinhibida de comportarse generaban, hasta cierto punto, un ambiente lúdico en el que las posibles tensiones en el vínculo especialista-profesor no tenían lugar; dándose así una relación entre compañeros que compartían, en este caso, la participación en un taller de música, y en el que ambos estaban en igualdad de condiciones y se sentían en confianza para aportar ideas y hacer bromas.

Este ambiente lúdico también tuvo lugar en el taller de teatro, y además de ello hubo una situación que, desde mi punto de vista, describe metafóricamente el vínculo de confianza entre el especialista y el profesor:

Casi al final de la representación del crecimiento de un vegetal una vez que las plantas habían crecido y se les habían quitado las mazorcas, la

⁸² “Lo intentamos” de Espinoza Paz

profesora señaló que era necesario cortar el sobrante para después hacer pacas con eso, el profesor con un movimiento simuló cortar al especialista de las piernas y éste comenzó a inclinarse poco a poco, dejándose caer sobre el profesor quien lo tomó de la cintura, lo cargó a medias y lo llevó a una esquina. Posteriormente realizaron de nuevo toda la representación pero invirtieron los papeles, en este caso ahora el profesor fue planta y después de que “creció”,⁸³ el especialista lo cortó, el profesor se inclinó dejándose caer, y el especialista lo cargó e igualmente lo dejó en una esquina (Relato etnográfico).

Figura 17. Profesor con especialista en teatro



El especialista en teatro da algunas indicaciones al profesor para trabajar con los guiones elaborados por los estudiantes. Archivo personal 15/03/13.

Esta confianza, y particularmente la disposición e interés del especialista por compartir con el profesor uno de los principios que él consideraba fundamental para el trabajo teatral en el aula: el reconocimiento de las creaciones de los niños, me permite establecer un puente con el otro aspecto que el profesor **entrelaza**

⁸³ Su movimiento para crecer fue bastante interesante, pues parecía que realmente se sentía una planta, giró todo su cuerpo e iba estirando lentamente sus brazos para simular las ramas, lo destaco porque algo que mencionó en las entrevistas es que se considera torpe para el movimiento pero en esta ocasión además de dejarse fluir, lo hace muy bien, probablemente haya recordado elementos del taller de danza o las recomendaciones que la especialista le hacía a sus alumnos para que definieran mejor los movimientos o quizá simplemente surgió y decidió hacerlo así.

para trabajar el teatro con sus estudiantes y que tiene que ver con que al inicio del proyecto, la posición del “no saber” del profesor permitía que depositara una total confianza en las propuestas de sus estudiantes, dándoles libertad para que las generaran; situación que se fue articulando con el principio del trabajo teatral considerado por el especialista.

En la cuarta sesión de la segunda etapa, el especialista comenzó a trabajar con los estudiantes la conformación de un guión a partir del mito del conejo, los alumnos participaban activamente con ideas bastante distintas entre sí y desvinculadas con lo que se había planteado en el mito; no obstante, el especialista tomaba en cuenta cada una de ellas y las integraba preguntándole a los niños el sentido que le encontraban y cómo podían articularlas con las de sus compañeros. El profesor observaba la manera en que lo hacía y reía ante los comentarios que hacía sobre las actitudes de los personajes que proponían sus estudiantes.

Durante la semana los alumnos elaboraron dos guiones, uno de ellos se apegaba a lo planteado en el mito y el otro incluía elementos distintos, los alumnos decidieron el personaje a representar y lo presentaron a los especialistas en la sexta sesión, después de ello el profesor me comentó que ellos lo habían hecho todo y que quizá por ello había algunos errores de redacción en los diálogos pero que él no había querido intervenir en sus producciones (Relato etnográfico).

El **entrelazamiento** me parece interesante pues no era una simple copia de lo planteado por el especialista sino que era una práctica recurrente en el profesor, pues como observé en sus prácticas de enseñanza en otras asignaturas, también daba libertad a sus estudiantes para la elaboración de trabajos individuales y grupales, incluso en una plática informal me comentó que la manera en que estaban diseñados los libros de texto, permitía que los alumnos fueran muy autodidactas. En este sentido, la forma de trabajo en la telesecundaria, propiciaba que el profesor dejara que sus alumnos realizaran las actividades, confiando en lo que hacían y recurriendo poco a la revisión y corrección de sus trabajos. A ello se suma, como ya mencioné, el escaso conocimiento con el que contaba para trabajar las artes.

Sin embargo, la insistencia del especialista sobre este aspecto en el trabajo creativo con las artes, le dio elementos al profesor para reflexionar sobre ello y no simplemente darles total libertad a sus alumnos para que hicieran lo que quisieran,

sin coordinar su trabajo y sin tener clara la importancia de dicha autonomía; por el contrario, el profesor poco a poco fue consciente de la necesidad de partir de las propuestas de los estudiantes y de trabajar con las artes en un ambiente de libertad que permitiera la generación de ideas y el disfrute del proceso creativo. En una conversación entre el profesor y el especialista en teatro sobre la participación de los estudiantes en el evento de aniversario de las telesecundarias, comentan lo siguiente:

Especialista: lo que realmente importa es el aprendizaje de los chicos, las experiencias que tuvieron y para presentarlo faltaría una introducción que explique parte del proceso, pues ahí están la risa, los juegos y ahí se queda... pero ya cuando se les impone, yo no sé qué tanto eso sea favorable.

Profesor: Sí, trabajar otra cosa en quince días, sería algo ya impuesto por mí o por alguien más y es lo que no quiero (Relato etnográfico).

De igual forma, en la tercera entrevista reflexiona sobre ello de la siguiente manera:

Supongamos que la visita de ustedes era los viernes, yo el lunes, martes y miércoles, me dedicaba a trabajar los escritos de los guiones y no lo trabajaban como tal, pero en cierta forma por la presión que les empiezas a meter ¿no? Es que este es el producto que vas a entregar, entonces tiene que ser así, ya le vas dando forma tú a lo que era parte de ellos, entonces, por más que lo ensayara, lo ensayara y lo ensayara, no me parecía que era la forma correcta de expresarlo, y cuando llegaban ustedes, era totalmente diferente... Me cambiaban todo porque siento que era a veces presión mía, así como que yo lo estoy presionando a que hagan eso y no. Cuando no los dejas divertirse, como lo decía el especialista en teatro, como que no le encuentran el sentido a eso, cuando los obligas a moverse, pues lo hacen porque tú se los estás pidiendo, pero no porque les nazca. Cuando tú les das la libertad es cuando mejor les salen las cosas (E3G-14/06/13).

Figura 18. Niños divirtiéndose



Uno de los estudiantes representa a un chamán y realiza movimientos divertidos que provocan risa a sus compañeros. Archivo profesor de primer grado 15/03/13.

A su vez, estas reflexiones le permitieron darse cuenta de que los productos finales presentados fueron generados en su totalidad por los niños, a partir de las exploraciones vividas a lo largo del proceso y las creaciones específicas que tuvieron lugar en el mismo. En otras palabras, le permitieron al profesor **entrelazar** la idea de que el trabajo con las artes va más allá del producto que se presenta a los otros y lo que vale la pena rescatar es el proceso que se vive en ello.

Antes las artes se manejaban aquí como danza... pero al final de cuentas el trabajo es para una presentación, se trabaja para eso; al año [deben hacerse] tres o cuatro bailables para presentarlos aquí en la comunidad... Pero es un producto, es para entregar, para que te califique la gente, los papás o los otros maestros... Y los alumnos a lo mejor aprenden el bailable pero por repetición y repetición y repetición, no por gusto ni por algo parecido a ello... Pero eso es lo que me gusta de aquí de las artes, que los proyectos que no eran con un fin en particular más que el de que los alumnos se llevaran o se apropiaran de un conocimiento ligado a las artes [Y que vivieran] el proceso de todo lo que lleva a ese producto final

¿no? Lo importante aquí eran todos los ritmos, todos los problemas, todos los aciertos que llevaba antes de llegar a un producto final (E2-14/06/13).

Danza

El entrelazamiento con esta disciplina fue muy interesante, pues como mencioné era de las que más alejado estaba, los contactos iniciales en las exploraciones con sus alumnos y la sujeción de las herramientas, particularmente del alfabeto de movimiento en el taller de danza, posibilitaron disminuir la distancia entre él y la danza, apropiándose de “las tarjetitas”⁸⁴ y trabajándolas con sus estudiantes para generar movimientos creativos.

El primer contacto que tuvo con éstas fue el mencionado en líneas anteriores en el taller de danza en el que al término

La especialista les mostró el material digital donde podían encontrar los símbolos, la descripción de las acciones y las exploraciones creativas con las que podían trabajar. El profesor preguntó muy interesado si todas las tarjetas traían su instrucción y escuchaba con atención las últimas indicaciones que hacía la especialista para trabajar con los materiales. (Relato etnográfico)

Desde ese momento podría decirse que el profesor advirtió el potencial del alfabeto y consideró que podría facilitarle el trabajo con la disciplina. A lo largo de la última etapa del proyecto lo utilizó en diferentes situaciones.

Para la cuarta sesión de la última etapa el profesor había propuesto en la secuencia didáctica la escenificación del guión por parte de los alumnos,⁸⁵ sin embargo ese mismo día se enteró que el especialista en teatro no podría estar con ellos en el horario ampliado y que la de danza sería la que lo apoyaría; por tanto, en el transcurso de la mañana le envió un mensaje vía celular y le pidió que le llevara las tarjetas del alfabeto de movimiento para trabajar con ellas. Ya en la sesión, el profesor repartió a los alumnos las fotocopias con los símbolos del alfabeto, ellos los recortaron, se conformaron en equipos y con la guía de la especialista crearon una frase de movimiento que repitieron varias veces para definir de mejor manera la calidad y claridad del mismo, en esta exploración el profesor únicamente observaba lo que hacían los alumnos y no intervino en las explicaciones (Relato etnográfico).

⁸⁴ Tanto sus alumnos como él así le llamaban a los símbolos que representaban las distintas posibilidades de movimiento.

⁸⁵ Esta propuesta es la que guió las exploraciones subsecuentes, para el producto final los guiones fueron llevados al movimiento y la escenificación y quedaron como resultado: una historieta en video y tres fotonovelas.

Si bien en ese momento aún no se animó a utilizar las tarjetas, en parte porque sentía que no contaba con elementos suficientes para explicar a sus alumnos cómo podían definir sus movimientos de mejor manera o quizá también, porque la especialista tomó la iniciativa de trabajar con ellos la actividad y de alguna forma él no supo cómo intervenir; lo relevante es que las consideró como una herramienta de trabajo para abordar la disciplina, a diferencia de los primeros momentos en los que no tenía la disposición para hacerlo e insistía en incorporar al maestro especialista en danza de la telesecundaria.

Para la quinta sesión la especialista en danza propuso que uno de los equipos ejecutara una secuencia de sonidos que habían creado y otro equipo creara una frase de movimiento con los símbolos del alfabeto. Los alumnos se veían dispuestos y se notaba que se habían apropiado de los símbolos, pues el profesor durante la semana había diseñado una actividad en la que los niños habían explorado con las tarjetas a través de un juego, sin embargo mientras la especialista dirigía la actividad él no intervino (Relato etnográfico).

El **entrelazamiento** iba teniendo lugar lentamente, aún no se animaba a dirigir las actividades, pues sentía que no contaba con los elementos suficientes para retroalimentar los movimientos de los niños tal como lo hacía la especialista, pero la apropiación de sus alumnos del alfabeto fue gracias a las actividades diseñadas por él en un horario distinto al que los especialistas intervenían, es este sentido puede decirse que lo utilizaba para acercar a sus estudiantes a la disciplina dancística, partiendo del conocimiento que tenía del mismo y que consideraba sencillo.

Con los materiales que trabajamos se me facilita... porque la simple ficha de un símbolo me dice que esto es caída, entonces ellos con un simple símbolo saben qué es una caída o un movimiento libre o una rotación (E3G-14/06/13).

A mí me llamó mucho la atención danza, con las fichas del movimiento se me facilitó mucho... ya no necesitas ni explicárselo. Bueno, primero tienes que darles el concepto, pero una vez que ya lo manejan, ellos mismos van creando sus movimientos de danza o movimientos corporales... con un simple símbolo te van expresando algo. Entonces por eso se me facilitó (E2-14/06/13).

Esa facilidad de manejar los elementos de la danza que le proveía el alfabeto de movimiento, sin necesidad de ejemplificarlos con su cuerpo, ubicaba al profesor en un lugar en el que se sentía más cómodo y seguro para trabajar con algo que no dominaba.

No obstante, poco a poco pasó de sólo mostrar los símbolos a dirigir una exploración completa de diferentes movimientos, apoyándose en las recomendaciones planteadas en la Guía didáctica del programa de Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza (Ferreiro & Lavalle, 2010), facilitado por la especialista y a ponerles ejemplos con su cuerpo para que se animaran a explorar.

La novena y última sesión de actividades de la cuarta etapa fue dirigida casi en su totalidad por el profesor. Comenzó con las actividades de danza, les dijo a sus alumnos que retomarían el trabajo con las tarjetas y empezó a nombrar los movimientos representados por los símbolos, al preguntarles a sus alumnos por otros, éstos participaron y dijeron más de los que habían trabajado en las otras sesiones en las que asistían los especialistas, lo cual indica que a lo largo de las distintas semanas habían trabajado con otros elementos y los niños comprendían bien de que se trataban. Les pidió que pegaran las mesas a la pared y comenzó con la exploración creativa de la posibilidad anatómica de rotación y de los distintos conceptos relacionados con la gravedad (soporte, salto, equilibrio y caída)⁸⁶ La actividad la había propuesto en la planeación de la sesión anterior y dado que eran muchos alumnos, los organizó por equipos para que pudieran realizar las exploraciones. Llamó mi atención que no necesitó “su acordeón”⁸⁷ para narrar las distintas situaciones que brindaban elementos a los alumnos para imaginar el movimiento y llevarlo a cabo, se le notaba muy seguro y casi en todas las exploraciones realizaba los movimientos con ellos. En un primer momento únicamente narraba y dejaba que ellos comenzaran a moverse, pero si observaba que se les dificultaba, él ponía el ejemplo con su cuerpo y al hacerlo motivaba a los niños para que lo hicieran. En ocasiones y solo si era necesario, la especialista en danza intervenía y hacía algunas puntualizaciones sobre el movimiento (Relato etnográfico).

⁸⁶ Como hago mención en el capítulo dos, a través del alfabeto de movimiento se representan diferentes posibilidades del movimiento y se agrupan en distintas familias, en este caso se trabajó con la familia de la gravedad y de la familia de posibilidades anatómicas se retomó el concepto de rotación.

⁸⁷ De esta forma decidí llamarle a las secuencias didácticas elaboradas por los especialistas o por él, que eran impresas por el profesor y que revisaba constantemente para guiar las actividades. El uso de este acordeón fue mucho más recurrente en la segunda etapa del proyecto.

Figura 19. Demostración con alfabeto de movimiento



El profesor muestra a sus estudiantes una frase de movimiento a partir de los símbolos de la familia de posibilidades anatómicas del alfabeto de movimiento. Archivo personal 06/06/13.

Considero que este fragmento muestra la transformación del profesor en cuanto a su vínculo con la danza y su enseñanza, dejando atrás el “no puedo”, “no sé”, o “no quiero”, teniendo confianza en sí mismo sin tener miedo a exponerse. Con relación al entrelazamiento puedo decir, que además de animarse a dirigir la exploración completa, haciendo uso de los aspectos necesarios para que los niños experimentaran las distintas sensaciones de movimiento, también vinculó la actividad con elementos de la cotidianidad de sus alumnos para que les fuera más sencillo comprender lo que debían hacer, situación que, desde su punto de vista caracteriza su manera de enseñar.

Yo recuerdo que en la universidad tenía un maestro... que nos hablaba como si fuéramos casi iguales, ¿me entiendes? Y a mí... se me facilitaba más... su tipo de enseñanza, porque no era un lenguaje técnico... él me lo explicaba... con sus propias palabras o vivencias, yo lo entendía. Yo siento como que lo mío también es así, como vivencial... se me facilita más con ejemplos cotidianos (E2-14/06/13).

Música

En el caso de esta disciplina podría decirse que lo que más atrajo al profesor fue la habilidad y disposición de sus alumnos reflejada desde la segunda etapa del

proyecto con la creación del rap, la musicalización de las coplas y posteriormente, en la cuarta etapa con las exploraciones con el xilófono. No obstante, el taller de música, la disposición que tuvo y las experiencias vividas en él, generaron un vínculo distinto con la disciplina.

Las actividades diseñadas por el especialista en el taller estuvieron enfocadas a la indagación de los referentes musicales de los profesores, la apreciación del paisaje sonoro y la generación de composiciones musicales a partir de representaciones gráficas no convencionales que podían musicalizarse con sonidos del ambiente o con improvisaciones con distintos instrumentos.

En relación con el primer aspecto, el especialista hizo hincapié en la importancia de tomar en cuenta los intereses e inquietudes musicales de los estudiantes y partir de que ellos cuentan con conocimientos en esta área que a su vez están vinculados con cuestiones afectivas y emocionales. Considero que dicho énfasis, materializado en la elaboración de una tabla en la que los profesores escribieron sus gustos musicales y los vínculos afectivos que tenían con ellos, dio elementos al profesor para comprender que la música puede estar en cualquier lugar y que no es necesario ser virtuoso o especialista en ello para poder apreciarla y generar creaciones con ello.

En este sentido, el **entrelazamiento** con la música iba teniendo lugar a partir del reconocimiento de que sus experiencias con esta disciplina en ámbitos cotidianos eran un marco de conocimiento a partir del cual podía definir prácticas de exploración con sus alumnos. De igual forma, el reconocimiento de sus saberes y partir de sus gustos se vio reflejado en las creaciones de los niños en los videos que realizaron.

A su vez, la actividad de apreciación del paisaje sonoro, le permitió al profesor relacionarse con la música y los sonidos de una manera distinta, descubrir qué hay más allá de los ambientes sonoros de los espacios cotidianos en los que se desenvuelve y que en ellos hay cualidades estéticas que pueden ser notadas, en otras palabras, la experiencia le permitía ser sensible para “notar lo que está ahí para ser notado” (Greene, 2004, p.16). Aspecto que a su vez tiene que ver con el componente apreciativo de la experiencia estética planteada por Jausss (1972), la

aisthesis que implica una percepción que permite ampliar el conocimiento del mundo.

Recuerdo bien que el taller me movió cosas que para mí, no estaban ligadas con la música y de alguna forma me di cuenta que también son parte de ella, como los sonidos del medio ambiente, hasta un movimiento, o sea, aprendes a percibir de forma más clara, no sé, los pasos de una persona, las distancias (E2-14/06/13).

Yo no me considero una persona conocedora de música, pero estoy abierto siempre a todo tipo de música... entonces pues a lo mejor escuchaba música por escuchar o por gusto pero no por ponerle atención a todo lo que conlleva. Por ejemplo escuchar el sonido del viento... en la escuela, llevo cinco años en esa escuela y sí lo había percibido pero no me había detenido a analizarlo... entonces ya estás más atento a ese tipo de cosas... Las artes me han permitido poner más atención a las cosas que das por hecho que conoces (E3G-14/06/13).

En este sentido, se puede decir que el profesor tuvo una experiencia estética caracterizada por la capacidad de descubrir cosas que no habían sido vistas o sentidas con anterioridad, descubrir sus cualidades estéticas y dejarse sorprender por ellas, dando lugar a una forma distinta de relacionarse con el entorno y ver, escuchar y sentir más allá de lo que se hace evidente en la cotidianidad. En términos de Cassirer (1967, citado por Montero, 2005) esa experiencia de vinculación con el arte, en este caso con la música, le permitió redescubrir la realidad pues, de acuerdo con el autor, el arte es una vía a través de la cual podemos tener una visión objetiva de las cosas y de la vida humana.

Esta sensibilidad y capacidad para notar y particularmente para escuchar los sonidos cotidianos, quedó reflejada en la manera en que el profesor presentó en el taller de teatro una escultura realizada con papel de china bajo la consigna de incluir sonidos y movimiento y construirla a partir de la idea “de donde yo vengo”:

Para la presentación de su escultura el profesor tomó dos pliegos más de papel de china y exploró su sonido al moverlos. Colocó en el centro del salón un pupitre con su escultura sobre la paleta (una montaña), con un pliego de papel en cada mano, estiró los brazos, simuló que eran sus alas, se movió alrededor de la escultura, alejándose y acercándose y sopló para simular el sonido del viento. Su presentación fue muy breve y al terminar dijo lo siguiente:

“De donde yo vengo pues es de aquí de este pueblo, se me ocurrieron las montañas porque aquí es donde trabajo y... estos últimos dos días ha

hecho mucho aire, así exagerado mucho frío, entonces he visto estos tres días más aves que los otros... Hay muchas aves, hay montañas y hay aire” (Relato etnográfico).

La experiencia con la apreciación del paisaje sonoro, a su vez le dio elementos al profesor para llevarla a cabo con sus estudiantes y enfatizar algunos elementos para ampliar su percepción y escuchar los detalles.

En la tercera sesión de la cuarta etapa el profesor –a partir de las sugerencias hechas por el especialista en música en la secuencia didáctica- les pidió a sus alumnos que guardaran silencio y escucharan lo que les iba a poner, presentó dos registros de audio que tenía guardados en su computadora y que le habían sido facilitados por el especialista en música (el primero era el sonido del viento y el segundo de diferentes aves, ambos fueron registrados por el especialista en música en el camino de la telesecundaria al centro del pueblo). Los alumnos estaban muy atentos y al terminar de presentarlos el profesor les preguntó “¿Qué percibieron de esos sonidos?” La mayoría dijo que era el viento, pájaros y agua, él les comentó que tenían diferentes sonidos registrados en su cerebro y que al momento de escuchar algo los asociaban con ese registro (Relato etnográfico).

En el proceso del profesor, resalta también que, a diferencia del primer proyecto (segunda etapa) en el que él participaba en las actividades musicales a la par de sus alumnos, como un estudiante más; para este momento, los elementos entrelazados sobre la ecología sonora, le permitían dirigir la sesión sin problema y con confianza en lo que hacía.

En la quinta sesión de la cuarta etapa el profesor dirigió la primera actividad propuesta en la planeación y que era muy similar a una de las que había vivido en el taller de música. Comenzó por preguntar a sus alumnos sobre los sonidos que habían escuchado ese día y a lo largo de su vida. Cuando los niños no tenían mucha idea les daba algunos ejemplos y en ocasiones les pedía que describieran con más detalle cómo eran esos sonidos, intentado que los estudiantes profundizarán más en sus percepciones, situación que no se había presentado antes.

Después, el especialista intervino y comenzó a dirigir la siguiente actividad relacionada con la descripción sonora de distintos escenarios, en la que a partir de una imagen los niños debían escribir en una lista todos los sonidos que se imaginaran. En esta actividad el profesor iba con cada equipo de trabajo, se agachaba hacia ellos, los orientaba para que realizaran el ejercicio, les hacía algunas preguntas para profundizar y les daba algunos ejemplos. Cuando el especialista les pidió que compartieran con los otros su lista de sonido, el profesor “le robo la palabra” tomó una

ilustración, se la mostró a todo el grupo y le pidió al alumno que la había descrito que leyera su lista, hizo lo mismo con otros alumnos (Relato etnográfico).

Figura 20. Ejercicio de descripción sonora



El profesor muestra imagen de un escenario y les pide a sus estudiantes que describan detalladamente los sonidos que habría en éste. Archivo personal 20/03/13.

La segunda situación muestra la manera en que exige cierto protagonismo en la dirección de la clase y además se siente seguro al hacerlo pues aunque esa actividad en específico no la había realizado en el taller de música, estaba vinculada con la sensibilización sonora y la atención puesta a los sonidos del ambiente. Quizá por ello toma la iniciativa y decide “robar la palabra” pues siente que puede hacerlo y quiere poner en práctica sus saberes adquiridos y compartirlos con sus alumnos, siendo éste un ejemplo más de entrelazamiento.

Por último, me parece pertinente mencionar que el profesor no solo entrelaza la música a las posibilidades de enseñanza, sino también a su propia vida; de ahí que haya elegido el siguiente fragmento de entrevista que sirve como corolario del proceso del profesor y que de alguna manera ilustra su nueva forma de relación con las artes después del proceso de acompañamiento; relación en la que quedan atrás los miedos y la inseguridad por no dominar la disciplina y tienen lugar el gusto y el interés por continuar aprendiendo.

De la forma en que trabajamos [las artes] creo que todas son interesantes o importantes... Todas en sí me llaman la atención... pero con música ahorita me mueve aprender a tocar algún instrumento. Antes no me interesaba pero ahorita estoy en el proyecto de aprender a tocar la guitarra. ¿Con qué sentido?, no sé, porque ni me gusta cantar... pero me llama la atención y es uno de los proyectos que están en puerta ahorita (E2-14/06/13).

Esta situación me permite decir que, en efecto, después del proceso vivido, en el que los factores principales del mismo fueron la relación con sus alumnos, con los especialistas y con las artes y en el que tuvo lugar una situación de aprendizaje (Dewey, 1967); el profesor de telesecundaria tuvo una experiencia educativa cuyo objetivo principal es generar en el alumno deseos de seguir aprendiendo, lo que a su vez generará una experiencia significativa que pueda articularse con una subsecuente y así ampliar su percepción del mundo (Dewey, 1967).

En dicho proceso, me ha interesado concentrarme en la relaciones establecidas entre los actores, pues además de que en ellas queda muy claro el principio de interacción planteado por Dewey (1967), y éstas relaciones a su vez generan la continuidad de la experiencia; considero que es justo en los vínculos entre las personas en dónde tiene lugar lo educativo; el intercambio de ideas, emociones, conocimientos, afectos, intereses, etc. se da a partir de la comunicación con el otro que a su vez implica, el reconocimiento del otro como un ser a partir del cual podemos aprender y ampliar nuestra visión del mundo.

Conclusiones

*“Si dibuixes observes,
si observes coneixes,
i si coneixes estimes”
Jordi Sabaté i Pi.*

La experiencia de investigación que presenté en las páginas anteriores y que llevé a cabo a lo largo de los dos años de la maestría, me ha permitido reflexionar sobre muchos aspectos vinculados con la educación, las artes, la conexión entre ambas, la libertad, la necesidad de expresión, la importancia de generar experiencias, la formación de docentes, la enseñanza de y en las artes, el reconocimiento del otro y el enriquecimiento propio a partir del vínculo con éste, la empatía en las relaciones educativas, la relación escuela-comunidad, las actitudes frente al conocimiento, las posibilidades que brinda la incertidumbre, el trabajo colaborativo, la potencialidad del trabajo por proyectos, la interdisciplinariedad, por nombrar algunos de ellos.

No obstante, para efectos de consumir la experiencia en términos de Dewey (1967), hacer conexiones con otras y dar paso a nuevas preguntas, me concentraré en el proceso de transformación del profesor, los aspectos que me han parecido más interesantes al respecto y aquellos que pueden vislumbrarse relacionados con la definición de prácticas de enseñanza en artes, pero que no han sido el foco de atención de mi trabajo. A partir de ello, presentaré algunas reflexiones que el análisis particular de esta transformación, me ha permitido construir respecto a la experiencia, la formación continua en educación artística de profesores y la necesidad de la misma para contribuir a la mejora de la educación en nuestro país.

En relación con la transformación del profesor, he decidido comenzar con una de sus reflexiones respecto a los momentos que vivió a lo largo del acompañamiento:

Pues primero desconfianza total conmigo, hacia mi trabajo en el área de las artes ¿no?, total desconfianza. Intermedio, antes de los talleres pues ya más expuesto al trabajo y bueno, los talleres de cierta forma me ayudaron a ver de qué forma podía yo trabajar ya sólo cada una de las áreas. Y al final pues creo que comprometido... ya más adentrado y con

más participación con mis alumnos en cada uno de los trabajos (E2-14/06/13).

En el análisis de la experiencia intenté presentar el proceso de transformación, enfocándome en las relaciones establecidas, ahora señalaré algunos de los aspectos más relevantes y otros que por la perspectiva del análisis no fueron mencionados pero que tuvieron lugar.

- *El posicionamiento⁸⁸ del profesor respecto a las artes.* A lo largo del proceso, el profesor se vinculó con cada una de las disciplinas de manera diferente a como antes lo hacía; su escaso gusto por algunas de ellas y la preconcepción de no tener habilidades para desarrollarlas se fue desvaneciendo. Las exploraciones, los juegos, los ejercicios de sensibilidad y en general los distintos acercamientos que tuvo con las disciplinas lo posibilitaron para relacionarse con ellas de una manera distinta: las apreciaba más, identificaba detalles que antes no observaba, se despertó un interés por profundizar en ellas, se atrevía a explorarlas a partir de sus posibilidades y se expresaba a través de ellas, además de identificarlas como un aspecto necesario en el desarrollo de sus estudiantes que, entre otras cosas, les daba herramientas para atreverse a hacer cosas que antes no hacían y para sentirse capaces de enfrentar cualquier reto.
- *El posicionamiento respecto a la enseñanza de las artes.* Uno de los aspectos más relevantes en relación con esto es la desconfianza inicial para poder enseñar artes, vinculada con la idea de que sólo los especialistas podían hacerlo y él no contaba con las habilidades necesarias para desarrollarlas; a pesar de ello, como lo muestra el análisis, poco a poco se atreve a enseñarlas y en este proceso juegan distintos aspectos entre los cuáles me interesa destacar: el ejemplo puesto por los especialistas, su compromiso y disposición; el entusiasmo, interés y habilidades de sus estudiantes; las metodologías propuestas por cada especialista y la traducción que hicieron de éstas, pues ello propició que el

⁸⁸ Con este concepto me refiero al lugar en el que nos colocamos para observar algo y al mismo tiempo a la visión de ese algo a partir de ahí.

profesor lo asumiera como algo sencillo que podía realizar sin necesidad de tener “dotes artísticos.”

En esta transformación, puede decirse que el profesor comenzó a definir prácticas de enseñanza en artes y, aunque el análisis presentado en esta tesis se concentró en el proceso vivido, me parece que este hecho –la definición de prácticas de enseñanza en artes- puede considerarse como la consumación de dicho proceso, de ahí que a continuación puntée algunos aspectos sobre estas nuevas prácticas.

- *Incorporación de la planeación.* Como señalé de manera muy general en el capítulo anterior, en sus prácticas habituales en otras asignaturas, el profesor trabajaba básicamente con los materiales impresos para cada una de ellas, pues como comenta en una de las entrevistas “son muy didácticos y te llevan de la mano.” En este contexto, no considera necesario realizar una planeación de actividades a desarrollar pues los libros indican lo que se debe hacer; sin embargo, en el caso del proyecto desarrollado por él en la cuarta etapa y teniendo como referente las planeaciones realizadas por los especialistas en la segunda etapa, el profesor se anima a planear y esto le permite fluir más en el trabajo y dirigir las actividades con mayor seguridad pues al haberlas escrito él tenía claro de qué trataban y a dónde quería llegar con ellas.
- *Consideración del trabajo por proyectos.* La dinámica de trabajo de la telesecundaria y la conformación histórica de la misma, de alguna forma da lugar a que los profesores se concentren en el trabajo con los libros. Sin embargo, los proyectos realizados en el Tiempo Completo abrieron la perspectiva del profesor para considerar trabajar de una manera distinta que implique no sólo la integración de varias asignaturas, como él mismo menciona “ya no era nada más un trabajo de tiempo completo, teníamos que ligarlo a las otras asignaturas [además] el que estén haciendo algo productivo te permite integrarlo al currículo”; sino también el trabajo en comunidad educativa que posibilita la integración de todos los compañeros

”lo hace más ameno y se puede ver el resultado con los alumnos ya que interactúan más entre ellos y se ve más la convivencia”

- *Libertad de expresión.* Como planteé en el capítulo anterior, la posición del “no saber” y la dinámica de la telesecundaria propiciaban que el profesor partiera de lo propuesto por sus alumnos; les daba libertad para que se expresaran, confiaba en lo que hacían, los escuchaba, respetaba sus propuestas y definía las actividades a realizar a partir de éstas. La libertad iba de la mano con el juego y la diversión, pues desde el punto de vista del profesor, sólo a través del disfrute los niños le encontraban sentido a lo que hacían y les era significativo. El “dejar hacer, dejar pasar”,⁸⁹ que en ocasiones parecía una ausencia de control de grupo, aunque en realidad no era eso, tuvo lugar en casi la totalidad de las sesiones, y desde mi punto de vista fue una de las características principales de sus prácticas de enseñanza en artes.
- *Interdisciplina.* Desde el inicio los especialistas planearon las actividades de tal forma que se pudieran vincular de manera interdisciplinaria, ésta fue una constante en ambos proyectos y constituyó una característica de los mismos, de ahí que el profesor lo considerara como algo natural que además de enriquecer el trabajo y posibilitar los cruces con otras asignaturas, propiciaba el trabajo colaborativo entre sus estudiantes y permitía una mejor convivencia entre ellos pues los trabajos realizados se enriquecían a partir de lo propuesto por cada uno de los integrantes. Asimismo, “la rotación en todas las artes” permitía que sus estudiantes tuvieran la posibilidad de expresarse de diferentes maneras, identificando de esta forma la expresión con la que se sentían más a gusto o la que más les agradaba y esto también enriquecía el trabajo grupal.
- *Incorporación de saberes.* Como mencioné en el análisis de la experiencia, el profesor traslada algunos de sus saberes como arquitecto (específicamente el diseño de planos y el programa *Sketchup*) y sus

⁸⁹ Expresión francesa “*laissez faire, laissez passer*” que surge en la época de la revolución industrial y hace referencia a la completa libertad en la economía.

conocimientos sobre el programa de español para articularlos con las actividades en artes, dicho vínculo le facilita el trabajo con las mismas y hasta cierto punto le da seguridad. Por tanto, puede decirse que, además de las metodologías y aspectos específicos sobre la enseñanza de las artes propuestos en el acompañamiento que el profesor incorpora; en sus nuevas prácticas tienen un lugar importante sus saberes previos y de hecho podría decirse que sirven como detonante para el desarrollo de actividades posteriores, pues además de que el conocimiento sobre ellas lo coloca en un terreno seguro, al dominarlas puede identificar más fácilmente cómo puede integrar las otras disciplinas.

En términos generales, desde mi punto de vista, los aspectos anteriores caracterizan las nuevas prácticas en artes del profesor y aunque me pareció relevante puntualizar sobre ello porque, como ya lo mencioné, pueden considerarse como la consumación del proceso de transformación, me gustaría regresar a lo que generó dicha transformación, es decir, a la experiencia, intentando ser lo más concreta posible y señalando únicamente lo más significativo.

Después del análisis de la experiencia puedo decir que, por llamarlo de algún modo, el eje conductor de la misma fue el reconocimiento del otro y en el otro. El profesor al observar a sus estudiantes en la exploraciones con las artes y percatarse de su disposición y habilidades, no tuvo otra opción más que implicarse y esa implicación supone, además de compromiso y responsabilidad, darle lugar al otro, tomar en cuenta sus intereses, deseos, necesidades e inquietudes y partir de ello. Supone también, depositar en ese otro confianza, creer en él, estar abierto a dejarse sorprender por él y aprender a partir de lo que me plantea, dando lugar a sus opiniones, creaciones, ideas y perspectivas.

Debo decir, que en un primer momento al observar esa libertad en el salón del profesor, desde un punto de vista prescriptivo y a partir de mi visión como profesora de primaria que daba mucha importancia al orden y a la planeación, me generaba cierta incomodidad pues parecía que cualquiera podía hacer lo que le viniera en gana sin tener claro un objetivo concreto; no obstante, poco a poco fui

comprendiendo que esa libertad se traducía en confianza hacia los estudiantes, hacia sus propuestas e ideas y esa confianza fue lo que dio lugar a las creaciones artísticas, sin las cuales el proyecto no hubiese tenido lugar.

El percatarme de lo anterior, además de hacerme reflexionar sobre mi ser docente, me permitió llegar a la conclusión de que el fin de la educación, (no el único pero desde mi punto de vista, s  el más importante) es potenciar las capacidades de los sujetos, dándoles libertad para que puedan expresar lo que piensan, sienten y necesitan y de esta forma descubran ellos mismos lo que pueden hacer y se sientan capaces de hacerlo. Pienso que no hay mejor camino para lograr lo anterior que el reconocimiento del otro como un ser digno de respeto, con un sinfín de cosas por aportar y de las cuales se puede aprender. Como plantean Contreras y Pérez de Lara

Abrirse a la alteridad, ponerse en juego desde sí para abrirse a la experiencia del otro, supone alimentar la posibilidad de que las relaciones educativas para nuestro alumnado puedan llegar a ser una experiencia, en el reconocimiento de las relaciones auténticas, plenas, abiertas al encuentro y aceptadoras del desencuentro (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p.30).

Respecto a la relación del profesor con los especialistas y con la enseñanza de las diferentes disciplinas artísticas, este reconocimiento, tuvo lugar en el intercambio enriquecedor de experiencias y perspectivas que permitieron al profesor ver la educación artística desde otra perspectiva, ampliando así su visión sobre la misma, no sólo a partir de la apreciación y la exploración sino también de sus potencialidades en la formación integral de los sujetos. Además de ello, el vínculo con los especialistas también le brindó elementos para reflexionar sobre su propio quehacer como docente y los aspectos en los que podría mejorar. Al respecto me gustaría introducir uno de sus comentarios en la segunda entrevista

Además veo la disposición de todos y te lo juro, yo llegaba y me emocionaba... o sea veo el compromiso y eso es lo que a ti como persona te mueve y dices  entonces yo qué estoy haciendo?  Realmente estoy comprometido? (E2-14/06/13).

Aunque esta reflexión no necesariamente implica una transformación radical del profesor en cuanto a su compromiso como docente, me parece muy significativo pues permite ver que la experiencia vivida en el proceso de acompañamiento, la relación establecida con los especialistas, el acercamiento que tuvo con ellos y el percatarse de su pasión y entrega al realizar su trabajo y cómo sus alumnos respondían ante ello, dio lugar a que se cuestionara sobre su trabajo como docente. Considero que el surgimiento de este cuestionamiento puede ser un avance importante en su proceso reflexivo, en aras de una mejora en su trabajo como profesor.⁹⁰

Las reflexiones anteriores, que se han suscitado a partir del análisis de las relaciones establecidas durante el proceso del profesor, me dejan ver que la elección de éstas como foco del análisis, fue un acierto importante en el proceso de investigación pues permitió que todas las voces tuvieran lugar (la del docente, la de los alumnos, la de los especialistas y la mía) creándose así una especie de canon a cuatro voces en el que la experiencia y reflexiones del profesor –en la que estaban presentes la voz de los alumnos y los especialistas- me remitían a mi propia experiencia como investigadora y como profesora. Asimismo, me invitó a reflexionar sobre diferentes aspectos vinculados con lo educativo y la manera en que el otro y lo otro nos enriquecen como profesionistas y como seres humanos.

Puedo decir que el análisis de las relaciones establecidas permitió dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué factores juegan en la experiencia de un profesor de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes?, dando un papel muy importante al reconocimiento del otro y a la disposición de todos los actores para trabajar con las artes; sin embargo, en el análisis de las mismas surgieron otros elementos que de alguna u otra forma quedaron mencionados, pero que considero importante puntualizar pues desde mi punto de vista pueden ser tomados en cuenta para futuros

⁹⁰ Respecto a lo anterior me parece pertinente señalar que tanto el supervisor de zona de las telesecundarias en las que se llevó a cabo el estudio, como un asesor técnico pedagógico que trabajó con el profesor; en entrevistas realizadas al finalizar el proyecto comentan que observan una transformación en él, que lo ven más comprometido y con más iniciativa para realizar las actividades, además de haber logrado en ese ciclo escolar elevar significativamente los resultados de sus alumnos en la prueba Enlace.

procesos de formación que vinculen a profesores no especialistas con las artes y su enseñanza.

Estos aspectos tienen que ver con la propuesta pedagógica que fundamentó la realización de los proyectos, las propuestas metodológicas de cada una de las disciplinas artísticas y la base experiencial a partir de la cual se desarrollaron todas las actividades. Respecto al primer aspecto, puedo decir que los elementos didáctico-pedagógicos contemplados, permitieron al profesor articular sus saberes y experiencia como docente de telesecundaria con la enseñanza de las artes y vincular la temática de los proyectos con otras asignaturas, facilitando así el manejo de los contenidos trabajados.

Por su parte, las propuestas metodológicas de cada una de las disciplinas, enfocadas a trabajar las artes desde una perspectiva no especialista, seleccionando los elementos esenciales de cada disciplina y lograr así una alfabetización; facilitaron que el profesor se relacionara con éstas a partir de sus posibilidades y desarrollara más seguridad para poder enseñarlas. Si bien estos aspectos jugaron un papel fundamental, considero que la base experiencial de la propuesta, que de alguna manera exigió al profesor vivir las artes a partir de su propio cuerpo y realizar las exploraciones a la par de sus alumnos con una actitud abierta, dejándose llevar por lo sucedido; fue uno de los factores más importantes para su transformación; de ahí que, desde mi punto de vista, en cualquier proceso de formación docente en artes, sea indispensable que los docentes vivan y experimenten distintas propuestas artísticas que les permitan generar procesos expresivos de comunicación y creación y de esta forma logren comprender la importancia de las artes en la formación integral de los sujetos.

Para finalizar, me gustaría señalar dos últimas reflexiones a las que este proceso de investigación dio lugar. La primera de ellas tiene que ver con la importancia que el profesor le dio a tener disposición⁹¹ para la enseñanza de las

⁹¹ Este concepto lo entiendo como una actitud y “preparación... física, mental y sensible a las experiencias de aprendizaje artístico” (Ortega, 2009, p. 108) que posibilita estar abiertos a explorar y experimentar, dejando de lado las inhibiciones y temores.

artes y la segunda es detonada por esa insistencia y se vincula con la importancia de la educación artística en la formación de los profesores.

En relación con la primera reflexión, he de decir que llamó mucho mi atención que el profesor al preguntarle sobre los cambios que notaba en él después del proceso de acompañamiento, hiciera hincapié en tener otra disposición, al decir esto se refería a que le daba menos vergüenza exponerse ante los demás y expresarse a través de formas distintas al lenguaje hablado o escrito. Su insistencia en ello me llevó a pensar que este aspecto necesariamente debe tomarse en cuenta en la formación de profesores vinculada con las artes y me sorprendió que ninguno de los autores revisados especialistas en este campo, hiciera mención de ello (quizá porque se enfocan en los niños que suelen caracterizarse entre otras cosas, por su curiosidad y desinhibición) pero en lo que respecta a la formación de maestros –además de que muy pocos se enfocan a este sector- tampoco se menciona y esto me hizo pensar que es algo que se da por hecho.⁹²

Sin embargo, si pensamos en que la mayoría de los profesores fueron educados en un sistema tradicional en el que se veían las cosas desde una única perspectiva (la del profesor), todo debía estar claro y delimitado, había una sola respuesta correcta, las opiniones no eran valoradas y las sensaciones y emociones no eran tomadas en cuenta; es normal tener sujetos a los que se les dificulte expresarse, que tengan temor a ser criticados e incluso que les cueste trabajo hacer una crítica ante algo establecido o proponer una manera novedosa o creativa de educar. Por ello, considero de vital importancia acercar a los docentes desde su formación inicial a las artes, segunda reflexión a la que la disposición mentada por el profesor dio lugar.

Respecto a la formación en educación artística para profesores, pienso que las artes necesariamente deben tener cabida en la formación profesional de los

⁹² He de decir que esto es a nivel teórico pues en las experiencias prácticas de formación de docentes con las que he tenido contacto: la propia maestría de la que forma parte esta tesis y el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica; se llevan a cabo ejercicios introductorios para tener esa otra disposición y estar abiertos a las experiencias artísticas.

maestros pero no como una actividad de relleno o simple pasatiempo, sino como una forma de conocimiento de la realidad, que implica el análisis, la abstracción y el desarrollo de un pensamiento crítico que da lugar a la reflexión y otro tipo de pensamiento que al abrir los canales de percepción, permite ver lo que nos rodea desde un punto de vista complejo, visualizar el entretreído de relaciones que la conforman e ir más allá de lo inmediato y evidente.

De igual forma, además de ser un medio propicio para expresar libremente lo que se piensa y siente, las artes permiten una conexión profunda con nosotros mismos, con lo que pensamos, sentimos, deseamos y tememos y en ese sentido dan lugar al reconocimiento y valoración propias lo que a su vez posibilitará relacionarnos con los otros de una manera distinta en la que estemos abiertos a lo que nos puedan aportar y reconocer en ellos su valor e importancia.

Asimismo, considero que el campo de las artes en la educación facilita el trabajo colaborativo, pues la aportación de ideas desde distintas perspectivas fortalece y enriquece la creación. En este sentido, las artes en la formación también pueden dar lugar a que los profesores reconozcan al otro como fuente de aprendizaje y al compartir con él, construyan posibilidades para mejorar. Asimismo, el terreno de incertidumbre en el que la mayoría de las creaciones artísticas surge, puede dar elementos para abrir a los profesores al cambio y dar soluciones creativas a los problemas que se les presenten. En suma, las artes permiten comprender infinidad de aspectos, por tanto su vínculo con lo educativo es o tendría que ser inseparable, pues a través de esa relación pueden generarse nuevas posibilidades y contribuir a la mejora de la educación en México.

Referencias

- Alfaro, E. (2008). *Las tareas de expresión corporal y apreciación de la danza en instituciones privadas de preescolar*. (Tesis de maestría). Recuperado de Tesis UPN (<http://200.23.113.59/pdf/25931.pdf>).
- Andión-Gamboa, E. (2012). Desatinos controlados: acerca de la pedagogía interdisciplinaria. En E. Andión-Gamboa (Coord). *Arte transversal: fórmulas equívocas. Experiencia y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina* (pp.15-29). México: CNA.
- Ángeles, A. (2007). *La práctica docente preescolar ante la danza y la música: un acercamiento a las historias de vida de las educadoras*. (Tesis de Maestría). Recuperado de Tesis UPN (<http://200.23.113.59/pdf/24744.pdf>).
- Ardèvol, E. (1994). *La mirada antropológica o la antropología de la mirada. De la representación audiovisual de las culturas a la investigación etnográfica con una cámara de video*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ardèvol, E. (1998). Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 53 (2), 217-240.
- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (2008). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Grao.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño en el mundo para lograr sus objetivos*. Buenos Aires: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Bayer, L. (1997). William Heard Kilpatrick. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 27 (3), 503-521.

- Baz, M. (1998). La tarea analítica en la construcción metodológica. En UAM. *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales* (pp.55-65). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. España: Paidós.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Comp.), *Investigar la experiencia educativa* (pp.21-86). Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1916/2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1933/1998). *Cómo pensamos Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1934/2008). *El Arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Durán, D. (1967). De la relación del Dios de los bailes y de las escuelas de danza que había en México en los templos para servicio de los dioses. En Autor. *Historia de las Indias de Nueva España e Islas de la tierra firme* (pp.187-196). México: Porrúa.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Escobar, M. (1990). *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. México: UNAM-FFyL.
- Ferreiro, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México: NBA/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

- Ferreiro, A. (2012). Proyecto de Investigación: *La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria* presentado y aprobado en la convocatoria 2012 del Programa Educación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Ferreiro, A. & Lavalle, J. (2010) *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza. Paquetes Didácticos*. México: CONACULTA/ INBA/ OEI/ CENIDID.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Barcelona: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, I. (2004). *Integrar la educación artística. Política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*. México: Plaza y Valdés, UPN.
- Galindo, N. (2012). *Significaciones imaginarias en docentes de música con respecto a la educación artística en la escuela secundaria*. (Tesis de Maestría). Recuperado de Tesis UPN (<http://200.23.113.59/pdf/29448.pdf>).
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En Autor. *La interpretación de las culturas* (pp.19-40). Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. (2002). La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística. En R. Huerta (Ed.), *Los valores del arte en la enseñanza* (pp. 135-154). Valencia: Universitat de Valencia.
- Giráldez, A. (2007). Las artes en la escuela. En Autor. *Competencia cultural y artística* (pp.45-55). Madrid: Alianza Editorial.
- Giráldez, A. (2010). *Música. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Grao.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, F. (2012). Hacia un modelo integral de alfabetización visual. En R. Torres et al. *Reflexiones sobre la línea de educación artística. Maestría en*

- Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional* (pp. 181-205). México: CONACULTA.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Edere.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao.
- Hernández, J. (2011). Propuesta para el diseño de un proyecto de educación artística para el desarrollo de la competencia artística y cultural. En J. Hernández et al. *Curso Introducción a la educación artística en el contexto escolar III. Guía del coordinador*. (pp. 147-151). México: SEP. Recuperado el 2 de agosto de 2014 de <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/educacic3b3n-artc3adstica-iii-guc3ada-coordinador.pdf>
- Hernández, F. y Ventura, M. (2005). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Grao.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Panorama Educativo de México. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE. Recuperado el 24 de mayo de 2013 de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Acceso%20y%20trayectoria.pdf>
- Jauss, H. (1972). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En Autor. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-178). Barcelona: Laertes.
- Lizcano, E. (1999). La metáfora como analizador social. *Empiria*, (2), 29-60.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Valencia: Ediciones Bajo Cero.
- Lowenfeld, V. (1957). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. (2da edición). Buenos Aires: Kapelusz.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.

- Michel, A. & Ferreiro, A. (2012). Una propuesta de alfabetización en las artes. En R. Torres et al. *Reflexiones sobre la línea de educación artística. Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional* (pp. 131-143). México: CONACULTA.
- Martínez, J. (2006). *El teatro en la vida escolar: matices de la práctica docente*. (Tesis de Maestría). Recuperado de Tesis UPN (<http://200.23.113.59/pdf/22972.pdf>).
- Montero, P. (2005). Cassirer y Gadamer: El arte como símbolo. *Revista de Filosofía*, (51), 58-69.
- Morton, V. (1997). *La educación artística en la escuela primaria: una débil presencia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Nájera, M. (2012). *Acompañamiento a docentes de telesecundaria del Estado de México de la asignatura de Artes-Teatro, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica*. (Tesis de Maestría). Recuperado de Tesis UPN (<http://200.23.113.59/pdf/29371.pdf>).
- Novack, C. (1990). *Sharing the dance. Contact Improvisation and American culture*. The United States of America: The University of Wisconsin Press.
- Ortega, D. (2009). *Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*. (Tesis de maestría). Recuperado de Tesis UPN (<http://200.23.113.59/pdf/26880.pdf>).
- Ortega, M. (2005). *Educación artística en el primer ciclo de la escuela primaria: expresión o copia*. (Tesis de Maestría). Recuperado de Tesis UPN (<http://200.23.113.59/pdf/21956.pdf>).
- Palacios, L. (2005). *Arte: una asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*. México: UACM.
- Paradise, R. (1994). Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica? En M. Quiroz, R. (2003). Telesecundaria: Los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 221-243.

- Raby, D. (1990). *Xochiquetzal en el cuicacalli*. Cantos de amor y voces femeninas en los antiguos nahuas. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 30 (1), 203-229. Recuperado el 20 de enero de 2014 en: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn30/592.pdf>
- Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Robertson, M. (1993). *El método etnográfico en la investigación educativa*. México: Universidad de Guadalajara.
- Roldán, J. (2012). Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes visuales (sobre el paisaje de la Depresión Cuadrada de Bruce Nauman). En R. Marín & J. Roldán. *Metodologías artísticas de Investigación en educación* (pp. 14-39). Málaga: Aljibe.
- Rueda et al (Coords.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas* (pp. 73-81). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santiago, M. (2009). *Voces de docentes de danza: algunas vicisitudes de la reforma integral de la educación secundaria*. (Tesis de Maestría). Recuperado de Tesis UPN (<http://200.23.113.59/pdf/25963.pdf>).
- Schafer, M. (1992). *El Rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, M. (2005). *Hacia una educación sonora*. México: CONACULTA.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional del Educación 2001-2006*. México: SEP. Recuperado el 1 de abril de 2013 de: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/educa.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2006a). *Plan de estudios 2006. Educación Secundaria*. México: SEP. Recuperado el 2 de abril de 2013 de: <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/planestudios2006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2006b). *Reforma de la educación. Fundamentación Curricular. Artes*. México: SEP. Recuperado el 1 de abril de 2013 de: <http://www.secundaria-sm.com.mx/sites/default/files/pdfs/fundamentaciones/artes.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2007a). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*.

México: SEP. Recuperado el 4 de abril de 2013 de:

http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/Eje3_Igualdad_de_Oportunidades/3_8_Cultura_Arte_Deporte_Recreacion.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2007b). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. Recuperado el 4 de abril de 2013 de:

<http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/cominterna/ProgramaSectorial2007-2012.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP. Recuperado el 21 de mayo de 2013 de:

http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/BuenaspracticasyVol1_baja.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: SEP. Recuperado el 17 de mayo de 2013 de:

http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/B-HISTORIA-TELESECUNDARIA.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento Base*. México: SEP. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de:

http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/Modelo_Educativo_FTS.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP. Recuperado el 6 de abril de 2013 de:

http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/plan_estudios.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*. México: SEP. Recuperado el 8 de abril de 2013 de:

http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Artes_SEC.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011d). *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*. México: SEP. Recuperado el 25 de enero de 2014 en:

<http://basica.sep.gob.mx/ARTESweb.pdf>

- Subsecretaría de Educación Básica. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Artes. Música. Programas de estudio 2006*. México: SEP. Recuperado el 10 de abril de 2013 de:
http://www.secundaria-sm.com.mx/sites/default/files/pdfs/programas/artes_musica.pdf
- Subsecretaría de Educación Básica. (2011a). *¿Cómo se organiza y funciona una Escuela de Tiempo Completo en nivel Secundaria?* México: SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2011b). *Programa Estatal para el Fortalecimiento de Telesecundaria 2012, en el Estado de México (Valle de México)*. México: SEP. Recuperado el 21 de mayo de 2013 de:
http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/normatividad/PEFT2012_Estados/PEFT_2012_MEXICO_VALLE_MEX.pdf
- Subsecretaría de Educación Básica. (2012). *Organización del trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP. Recuperado el 22 de mayo de:
<http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/OrganizacionTrabajo.pdf>
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2002). *Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria*. México: SEP. Recuperado el 31 de marzo de 2013 de:
http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/reformas_secundaria.pdf
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar. En J. Akoschky *et al.* *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp.13-91). Buenos Aires: Paidós.
- Tarrés, M. (Coord.) (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Miguel Ángel Porrúa, El Colegio de México, FLACSO.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tobin, J. (2006). Prácticas y placeres del video etnográfico en educación. En I. Dussel & D. Gutiérrez (Comps), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 211-233). Buenos Aires: Ediciones Manantial.

- Torres, J. (1998). Modalidades de interdisciplinariedad. En Autor. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* (pp.70-82). Madrid: Morata.
- Torres, R. (2004). La construcción de espacios reflexivos y prácticas en la formación de los profesionales de las artes. En Cenart & Conaculta. *Interdisciplina, escuela y arte. Antología*. México: CONACULTA, CENART.
- Torres, R. (2011). Proyecto de Investigación: *Prácticas de enseñanza en la asignatura de artes de la educación secundaria en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica* presentado y aprobado en la convocatoria 2011 del Programa Educación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Torres, R. & Tenti, E. (2000). Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. En Dirección de medios y publicaciones, Equidad y Calidad en la Educación Básica. *La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México* (pp.175-272). México: CONAFE-SEP.
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: UNESCO. Recuperado el 15 de enero de 2014 en: http://www.unesco.org/newfileadminMULTIMEDIAHQCLTCLTpdfArts_Edu_RoadMap_es.pdf
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2004). Describir, traducir, explicar, interpretar. En Autores. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela* (pp. 41-72). Madrid: Trotta.
- Velaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante, en *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 209-229. Recuperado el 13 de noviembre de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733015>

- Vigotsky, L. (1979) El papel del juego en el desarrollo del niño. En Autor. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp.141-158). Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. (1988). Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. En Autor. *Vigotsky y la formación social de la mente* (pp. 75-92). Barcelona: Paidós.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria: al filo de su reforma. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 1-22. Recuperado el 31 de marzo de 2013 de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>