

# Acompañamiento en artes en la “Escuela de tiempo completo” en una telesecundaria\*

Alejandra Ferreiro Pérez  
Doctora en Ciencias Sociales, Sociedad y Educación  
Centro Nacional de Investigación,  
Documentación e Información de la Danza (Cenidi-Danza)  
José Limón del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura  
Colonia Country Club, Delegación de Coyoacán, México D.F.  
aleferreiro83@gmail.com

*Artículo de investigación recibido el 07 de abril de 2015 y aceptado 01 de junio de 2015.*

## Cómo citar este artículo:

Ferreiro, A. (2015). Acompañamiento en Artes en la Escuela de tiempo completo en una telesecundaria. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 5(1), 37-60.

## Resumen

En este artículo se presentan algunos resultados de una investigación cuyo objetivo fue conocer las condiciones en que se desarrollaban las prácticas de enseñanza en artes en una telesecundaria, a la vez que potenciarlas mediante el acompañamiento de especialistas de diferentes disciplinas artísticas (artes visuales, danza, música y teatro) en un proceso interdisciplinario de iniciación artística. La investigación se realizó en el marco del programa “Escuela de tiempo completo”, en el cual se privilegió la implementación de la línea de arte y cultura. Se utilizó una metodología cualitativa enfocada en la indagación de la experiencia y la práctica educativas, la cual se documentó ampliamente mediante grabaciones de audio y video, fotografías, observaciones, narraciones y entrevistas, a partir de las cuales se elaboró un relato analítico de la experiencia. Los resultados del acompañamiento se presentan considerando tres dimensiones: relacional (acercamiento, contacto y entrelazamientos); espacial (desplazamientos) y temporal (formas de sincronización). A partir de los resultados se observa que uno de los profesores acompañados articuló sus experiencias previas y saberes con el proceso vivido en el acompañamiento y se despertó en él el deseo de aprender y continuar experimentando con las artes, por lo que puede afirmarse que tuvo una experiencia educativa que lo llevó a modificar sus prácticas de enseñanza en artes.

**Palabras clave:** acompañamiento, educación artística, experiencia educativa y práctica educativa.

## Abstract

This article presents some results of a research aimed to understand the conditions under which teaching practices in arts were developed in a telesecundaria, as well as empowering them through the support of specialists from different artistic disciplines (visual arts, dance, music and theater) in an interdisciplinary artistic initiation process.

The research was conducted under the Full Time School program, in which the line of art and culture was implemented. A qualitative methodology focused on the investigation of the educational experience and practice was used, which was widely documented by audio and video recordings, photographs, observations, stories and interviews, from which an analytical account of the experience was developed.

The results of the accompaniment are presented taking into account three dimensions: relational (rapprochement, contact and interweaving), spatial (travel) and time (forms of synchronization). From the results, it is possible to notice that one of the professors accompanied articulated his previous experiences and knowledge with the process experienced in the accompaniment, which awoke in him the desire to learn and keep on experimenting with the arts, so it is possible to assure he had an educational experience that led him to modify his teaching practices in arts.

**Keywords:** accompaniment, arts education, educational experience and educational practice.

\* Artículo de investigación, resultado de una investigación colectiva que hace parte del proyecto que recibió el apoyo del programa Educación Artística 2011 del INBA. Participaron especialistas en artes visuales, danza, música y teatro. El estudio inició en agosto de 2012 y concluyó en julio de 2013, y fue coordinado por quien escribe.

## Introducción

En este artículo presentamos el proceso y algunas de las conclusiones de la investigación denominada "La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria", realizada en una telesecundaria del Estado de México, en la que un grupo de profesores y maestros de la Maestría en Desarrollo Educativo, línea de Educación Artística de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Nacional de las Artes. Pretendíamos conocer las condiciones en que se desarrollan las prácticas de enseñanza de las artes, a la vez que potenciarlas mediante el acompañamiento de especialistas de diferentes disciplinas artísticas (artes visuales, danza, literatura, música y teatro) en un proceso interdisciplinario de iniciación en artes y cultura.

Pensamos en el acompañamiento porque es una modalidad de formación que estimula el desarrollo profesional de los docentes y promueve el trabajo entre pares. Pero también, porque lo consideramos como un dispositivo de investigación que nos permitió observar de qué herramientas y estrategias se apropiaban los docentes durante el proceso y cómo las reelaboraban, a la vez que documentar y analizar los modos en que los especialistas adecuaban su proceder pedagógico y metodología a las necesidades de los profesores acompañados.

Enfocamos el estudio en el programa Escuela de tiempo completo (PETC) a fin de aprovechar las ventajas de la extensión de la jornada escolar y guiar a los docentes en la elaboración de un proyecto escolar en el cual pudieran articular la enseñanza de las artes con otras asignaturas y líneas de trabajo del PETC. Asimismo, porque este programa, impulsado por el Estado mexicano en 2007, pretende mejorar la calidad de los servicios de la educación pública, en especial en aquellos sectores sociales de mayor vulnerabilidad, y "cerrar la brecha de inequidad" del sistema educativo, objetivo que solo se al-

canzará si se cuenta con profesores motivados y bien preparados para desarrollar esta tarea.

La propuesta pedagógica del PETC se articula con la perspectiva educativa de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), y estaba integrada en 2012 por seis líneas de trabajo SEP/Coneval, 2012, p. 7): Fortalecimiento de los aprendizajes, Desarrollo de habilidades digitales, Arte y cultura, Recreación y desarrollo físico, Aprendizaje de inglés y Vida saludable<sup>1</sup>.

El PETC parte de dos supuestos: en el primero, se afirma que al ampliarse la jornada escolar el profesor podrá impulsar actividades que den a los estudiantes mayores oportunidades de aprendizaje, sin que ello signifique duplicar el tiempo destinado a cada asignatura, ampliar el currículo o hacer tareas con un sentido educativo pobre; el segundo, sugiere que el programa acrecienta las posibilidades de ofrecer una formación integral a los estudiantes, por lo cual las actividades deben responder a sus necesidades, aptitudes e intereses, a la vez fortalecer los aprendizajes del currículo oficial. Lo anterior exige a los profesores conducir los procesos de aprendizaje de manera flexible y pertinente, a fin de aprovechar el tiempo de permanencia de los estudiantes en una dinámica rica en oportunidades de socialización y de contenidos culturales significativos. De este modo, el PETC no solo busca convertirse en una oportunidad para aprender más y mejor, sino también para que el docente incursione en formas innovadoras de enseñanza.

No obstante, el PETC pretende renovar los procesos educativos de la escuela básica, la propia SEP reconoce que conseguirlo implica, entre otros asuntos, apoyar a los docentes en la transformación de sus prácticas y ofrecerles posibilidades de explorar nuevas modalidades de trabajo. Y nosotros pensamos que las artes,

<sup>1</sup> A partir del ciclo escolar 2013-2014 estas líneas se redujeron a cuatro, quedando de la siguiente manera: Desafíos matemáticos, Lectura y escritura, Arte y cultura, Uso de las tecnologías de información y comunicación TIC, esta última con carácter transversal para facilitar el aprendizaje en todas las asignaturas.



además de colaborar en el desarrollo integral de los estudiantes, brindan a los profesores un conjunto de saberes, estrategias y herramientas que pueden apoyarlos en la generación de otras formas de abordar la labor educativa.

Para desarrollar el acompañamiento optamos por la iniciación artística, porque en las telesecundarias los docentes son generalistas (enseñan todas las asignaturas), pero también porque en una investigación previa constatamos que cuando imparten la asignatura de Artes<sup>2</sup>, debido a su escasa formación artística, recurren a actividades con un contenido educativo pobre<sup>3</sup>, o bien en la escuela se contrata a un especialista externo que no siempre conoce los objetivos y contenidos curriculares. Además de nuestra experiencia en la enseñanza de las artes, recurrimos a la del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) en el Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas (PNEIAA) que se imparte en varias casas de Cultura de nuestro país.

De este programa tomamos la idea de articular los elementos básicos de las disciplinas artísticas que “desarrollan las capacidades de pensamiento, perceptivas, creativas, emocionales, de análisis y de expresión desde una perspectiva que (favorece) el sentido de pertenencia y compromiso social del estudiante con su entorno y con el patrimonio cultural y natural del cual es heredero” (INBA, 2011, p. 9). También, recuperamos la formación interdisciplinaria la que, además de responder a las transformaciones de las artes en el mundo contemporáneo, favorece el desarrollo de proyectos que permiten a los estudiantes potenciar sus habilidades de indagación, buscar solución a un problema o temática planteados, en este

caso, mediante la exploración con los lenguajes artísticos, a la vez que descubrir y ampliar aquellas habilidades creativas y expresivas no reconocidas ni valoradas por la escuela. Asimismo, consideramos el eje de desarrollo comunitario, en el que se impulsan prácticas multiculturales e interculturales que pueden ampliar la formación artística de los estudiantes y en las cuales tienen oportunidad de recuperar y revalorar su entorno social y cultural. En este programa la educación artística se considera como un medio privilegiado para la construcción y fortalecimiento de la identidad individual y colectiva, así como para estructurar diversos valores, y enfrentar las contradicciones y retos del mundo contemporáneo (INBA, 2011, p. 15).

Por lo anterior, parafraseando el propósito formativo de las EIAA, pensamos que el PETC en la telesecundaria, en especial al implementar la línea de arte y cultura, puede convertirse en un espacio en el que los jóvenes experimenten con procesos creativos que contribuyan a la construcción de su identidad y al establecimiento de relaciones afectivas que fortalezcan su sentido de pertenencia, ello a partir de una intensa sensibilización en la que descubran, amplíen y desarrollen sus intereses (INBA, 2011, p. 10). Este propósito es convergente con el de la línea de arte y cultura del PETC que busca “propiciar diversos acercamientos al arte y la cultura con el fin de potenciar la sensibilidad y capacidades de expresión y apreciación artísticas de los alumnos” (SEP, 2011, p. 19). Lo anterior fue el punto de partida para diseñar y adaptar el acompañamiento a las necesidades y posibilidades de los docentes de la telesecundaria.

A lo largo del artículo exponemos nuestra mirada acerca de la enseñanza de las artes y planteamos cómo se articula con una investigación sobre la experiencia y práctica educativas. Señalamos los alcances de nuestra metodología y de los variados procedimientos y herramientas con que documentamos el acompañamiento, mostramos en un relato analítico de la

2 Nos referimos a la investigación “Prácticas de enseñanza en la asignatura de artes de la educación secundaria en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica”, apoyada por el programa de Educación Artística 2010 y realizada por el mismo grupo de especialistas en artes. El equipo trabajó con maestros del sector 6 de telesecundarias en el Valle de México, acompañándolos en el diseño y puesta en marcha de una secuencia didáctica de la asignatura de Artes.

3 Aquellas actividades en que se utilizan las artes solo como entretenimiento, para adornar los eventos escolares, o bien actividades aisladas una de la otra sin conexión alguna que promueva desarrollo.

experiencia y cómo a partir de esta información organizamos los resultados y elaboramos las conclusiones.

## Nuestra mirada acerca de las artes y su enseñanza

Desde hace ya varias décadas, los estudiosos de la educación artística han subrayado el valor de las artes en la formación integral de los humanos, por ello han fundamentado con solidez su inserción en los currículos escolares y cuestionado su marginalidad en relación con otras asignaturas. Los argumentos han enfocado tres aspectos sobresalientes de las artes al considerar que estas:

1. Desarrollan la capacidad de pensar y la inteligencia, a la vez que amplían el horizonte de los individuos expanden su experiencia y alimentan su actitud crítica.
2. Al promover el desarrollo de la imaginación, potencian la actitud interrogativa y los procesos reflexivos, al tiempo que constituyen un modo de educar para la libertad y, dado que favorecen la empatía, también es un modo de educar para la paz y la tolerancia.
3. Favorecen la construcción de ciudadanía y la consolidación de la democracia, siempre que se amplíen sus contenidos a visiones no occidentales y no modernas del arte y se dé voz a los colectivos que han permanecido marginados (Ferreiro Pérez, 2015).

Aunque en la práctica queda aún mucho por hacer, estas reflexiones han servido para que en los currículos la educación artística ascienda en jerarquía. En nuestro país, las artes permanecieron relegadas durante varios años, pero en las reformas de 2004 de preescolar, de 2006 de secundaria y de 2009 de primaria ya fueron incluidas en el currículo oficial y articuladas a lo largo de todo el proceso formativo

en la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) de 2011, lo que constituyó un avance en el reconocimiento de su valor. En estas reformas, particularmente en la de la Educación Secundaria (RES), se insiste en la necesidad de "superar la visión que considera a la educación artística como una ocupación destinada a producir manualidades, montar espectáculos para festividades escolares o a la repetición de ejercicios" (SEP, 2006, p. 11). Y se invita a los profesores a explorar las artes, procurando que en las actividades los alumnos se expresen artísticamente, disfruten de las experiencias estéticas que brinda el contacto con los objetos y manifestaciones artísticas, al tiempo que desarrollan el pensamiento artístico y el juicio crítico para apreciar las artes.

En concordancia con este espíritu, los especialistas que participamos en la investigación, compartimos una visión sobre la enseñanza de las artes, sustentada, por un lado, en una recuperación crítica de la perspectiva pedagógica y didáctica de la propuesta curricular oficial emanada de la RES (2006) y de la RIEB (2011) y, por otro, en los trabajos desarrollados por el equipo de profesores de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, línea de educación artística en convenio con el Centro Nacional de los Artes<sup>4</sup>.

Dado que el propósito de la educación básica no es el dominio de los lenguajes y técnicas artísticas, sino introducir a los niños y jóvenes en la apreciación y disfrute activo de las artes, esta introducción la pensamos como una alfabetización<sup>5</sup>, pues en lugar del aprendizaje de

4 Algunos de estos trabajos pueden consultarse en Dirección de Desarrollo Académico del Cenart (2011). Además de esta labor formativa, algunos profesores de la línea, en 2007, participamos en la elaboración de los Apuntes para Telesecundaria de la asignatura de Artes y en 2011 de las Guías para el maestro de la asignatura de Artes.

5 Tomamos este término como una analogía del proceso con el cual se adquieren los conocimientos y habilidades para el uso de la palabra escrita. De este concepto destacamos la posibilidad de "uso" de una lengua para distinguir el mero aprendizaje de signos y su apropiación para la vida, lo cual complejiza la capacidad humana de simbolizar, al tiempo que expande las posibilidades de expresión de los individuos. Esta acción permite a los alfabetizandos relacionarse con el mundo de nuevas formas, a la vez que constituye un soporte fundamental para aprehender la cultura.

técnicas y uso especializado de los materiales, presentamos a los maestros los elementos mínimos o “materiales crudos” de las artes (Greene, 2004), un *abecedario* de los diferentes lenguajes, a partir del cual puedan crear secuencias didácticas y situaciones de aprendizaje en que sus estudiantes vivan experiencias estético-artísticas.

En nuestra propuesta asumimos una visión educativa según la cual:

las artes conectan al individuo con la posibilidad de ampliar la percepción del mundo, lo que significa ensanchar sus parámetros perceptivos..., a la vez que se sensibiliza para vivir aquella experiencia humana que se produce ante lo inesperado, lo inaudito, lo sorprendente, lo absolutamente admirable, y de la que surge, aunque momentáneamente, un sentido de unicidad en el individuo que lo experimenta (Michel & Ferreiro Pérez, 2012, pp. 138-139).

Para que los individuos vivan esta experiencia estética es preciso que interactúen con objetos estéticos y expresiones artísticas de un modo consciente; que no se limiten a un simple estar frente a las obras, sino que noten lo que está ahí para ser apreciado, creen un mundo ficticio y se introduzcan en él perceptiva, afectiva y cognitivamente (Greene, 2005, p. 194). Esto es, que los individuos abandonen su posición de meros observadores y se conviertan en co-jugadores de las expresiones artísticas (Gadamer, 1999). Por ello, el proceso de alfabetización al que nos referimos, en su aspecto de lectura-apreciación artística, lo orientamos hacia un aprendizaje lúdico y creativo con los materiales crudos del arte, pues como señala Dewey (2008):

(...) para percibir, un contemplador debe *crear* su propia experiencia. Y su creación debe incluir relaciones comparables a las que sintió el creador... Sin un acto de recreación, el objeto no es percibido como obra de arte. El artista selecciona, simplifica, aclara, abrevia y condensa de acuerdo con su interés; y el contemplador debe pasar por estas operaciones, de acuerdo con su punto de vista y su interés (p. 62).

Por otro lado, sabemos que las artes son un espacio privilegiado para el desarrollo de la creatividad, la que entendemos en un sentido amplio como “esa capacidad que impele a los humanos a transformar su realidad y abandonar la rutina para explorar nuevos horizontes y perspectivas desde las cuales comprender y actuar en el mundo” (Michel & Ferreiro Pérez, 2012, p. 140). Por ello, la alfabetización que proponemos no se circunscribe a la apreciación artística, sino que estimula el desarrollo de la conciencia productiva (Jauss, 2002). Nos interesa acercar a los individuos a la experiencia de crear objetos y formas estéticas, destacando más que su valor artístico el educativo, pues lo que importa es potenciar su capacidad para imaginar y plasmar sus ideas, emociones y sentimientos en sonidos, colores, formas, movimientos, gestos.

Como se ha mencionado en otro lugar (Michel & Ferreiro Pérez, 2012), la alfabetización que impulsamos incluye momentos en los que los participantes viven ambas experiencias, la estética y la artística<sup>6</sup>, mediante las cuales estimulamos su deseo de aprender artes<sup>7</sup>. Además de estas vivencias, la experiencia de comunicación con los otros tiene un lugar privilegiado, por ello las actividades no se realizan solo de manera individual sino colectiva, pues se pretende que los participantes se sumerjan en una experiencia de comunicación intersubjetiva, comunitaria (en el sentido de la *communitas* de Turner (1988), en la que se produce una consonancia entre individuos iguales), tal vez catártica (en el sentido de Jauss (2002), quien piensa que la experiencia comunicativa del arte, permite al espectador liberarse frente al mundo de los objetos a través de la imaginación), que cuestione el estado de las cosas y permita des-

6 Aunque para fines metodológicos diferenciamos estos momentos, coincidimos con Dewey (2008) en la necesidad de un término que incluya ambos significados, puesto que en ocasiones se separan “los dos para considerar al arte como algo superpuesto a la materia estética, o bien, por otro lado, para suponer que, ya que el arte es un proceso de creación, la percepción y el goce no tienen nada en común con el acto creador” (p. 54).

7 Este deseo, según Dewey (1967) es un indicador de que los estudiantes han vivido una experiencia educativa.



cubrir algo nuevo en los “otros” que resuene en “nosotros”. Y para ello es necesario ofrecer a los estudiantes oportunidades para la sincronización: bailar en grupo, tocar en grupo, expresarse en grupo (Greene, 2005).

Para desarrollar nuestra pedagogía y metodologías de enseñanza de las diferentes disciplinas artísticas, presentada en otro trabajo (Ferreiro Pérez & Rivera, 2014), tomamos los ejes de aprendizaje de la asignatura de Artes de la SEP (apreciación, contextualización y expresión) y las modalidades del trabajo pedagógico de la RIEB (método de proyectos, secuencia didáctica y situación de aprendizaje), que articulamos con una pedagogía que recupera la fuerza de la pregunta como elemento central de un aprendizaje reflexivo y dialógico<sup>8</sup>, y una metodología experiencial<sup>9</sup>, que incluye momentos: de exploración creativa-sensibilización, en los que se juega libremente con el abecedario de las diferentes artes para descubrir las posibilidades expresivas; de reflexión que estimula a la reconsideración y valoración de las experiencias vividas y a darles significado; y de aplicación-producción, en los que se utilizan los materiales crudos del arte para experimentar “lo que significa darle cuerpo a sus sentimientos en pintura, barro, movimiento y sonido”, y expresar su visión del mundo y dejar huella en él (Greene, 2004, p. 6). Todos estos momentos mediados por el juego y la imaginación, los que sustentamos en una perspectiva: 1) *antropológica*, en que basados en la mirada de Huizinga (1996) pretendemos potenciar el impulso lúdico primordial de los humanos que se expresa en la colectividad y la cultura, y en el que se satisfacen los ideales de convivencia y de comunidad –se juega con algo o alguien–; para lo cual nos apoyamos en el trayecto pedagógico sugerido por Caillois (1994) que va de *paideia* (capacidad

primaria de improvisación y alegría, exuberancia dichosa y recreación espontánea y relajada) a *ludus* (gusto por la dificultad gratuita, la invención de reglas, lo cual puede desembocar en la conquista de una habilidad o adquisición de una maestría); 2) *psicopedagógica*, enraizada en la idea de Vigotsky (1988) del juego regulado que se crea en un escenario imaginario y se instaura en una situación social; y 3) *filosófica* en que articulamos las miradas de Warnock (2003), que entiende la imaginación como un poder que actúa en nuestra percepción de la vida y en nuestros pensamientos acerca de lo ausente y nos capacita para ver al mundo como significativo y compartirlo con otros, con la de Greene (2004, 2005), quien insta a liberar la imaginación mediante una educación estética que promueva encuentros con trabajos artísticos de los cuales surjan experiencias estéticas.

Por lo anterior, en nuestra investigación nos interesaba conseguir que los docentes de la telesecundaria desarrollaran prácticas educativas en la enseñanza de las artes en que los estudiantes vivieran experiencias educativas, estético-artísticas, y de ellas emergiera el deseo de aprender artes; y pensamos que estas nuevas prácticas educativas podrían surgir de la resonancia de nuestra pedagogía y metodología en sus propias prácticas y saberes.

## Metodología

### Hacia una metodología de investigación-intervención

La elección de un estilo de investigación, afirma Contreras (1994), no solo muestra una posición intelectual, sino fundamentalmente un compromiso educativo. Nos ubicamos en un modelo en que medios y fines, investigación y práctica, saber y hacer son interdependientes. Por ello, consideramos la posibilidad de realizar una investigación-intervención, en la que al mismo tiempo que formábamos a los docentes de la telesecundaria para impartir la línea de arte y cultura del PETC, obtuvimos información

8 Esta propuesta proviene en gran medida de Freire (1986), quien critica una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes, por lo que invita a los profesores a recuperar el hábito de admirarse, alentar la curiosidad de sus estudiantes y vivir la pregunta, vivir la indagación, como el verdadero soporte de la enseñanza.

9 Sustentada en las propuestas de Dewey (1967, 1998) de un aprendizaje basado en la experiencia y el pensamiento reflexivo que estimulan la indagación y el cuestionamiento.

privilegiada que posteriormente procesamos y categorizamos. Es decir, empleamos el acompañamiento no solo como una modalidad de formación (a la que en el siguiente apartado nos referiremos), sino también como un dispositivo para producir información.

Dado que nos interesaba indagar de qué estrategias y herramientas para la enseñanza de las artes se iban apropiando los docentes de la Telesecundaria y cómo las reelaboraban al articularlas con sus saberes y experiencias previas y desarrollaban nuevas prácticas, hicimos, como lo sugieren Taylor & Bogdan (1987), un diseño flexible de investigación para comprender a los profesores en su propio contexto y algunos de los efectos de nuestra intervención. Asumimos una perspectiva cualitativa, porque enfocamos la mirada en los matices cualitativos de la experiencia y el significado que los participantes (acompañados y acompañantes) le asignaban al contenido de esta (Eisner, 1998).

El acompañamiento y la investigación lo llevamos a cabo en cuatro fases: en la primera acordamos con los participantes el alcance y compromisos del proceso; en la segunda ejemplificamos a los profesores cómo desarrollar un proyecto artístico escolar y los fuimos animando a participar tanto en la planeación de las secuencias didácticas como en la conducción de algunas de las actividades; en la tercera impartimos talleres breves en los que los profesores tuvieron oportunidad de esclarecer sus dudas y los especialistas de puntualizar los elementos de cada una de las artes empleados durante el proyecto. Finalmente, en la cuarta fase, uno de los profesores coordinó autónomamente un proyecto, solo pidiendo apoyo a los especialistas cuando él lo necesitaba.

Para documentar el acompañamiento y recoger la información, utilizamos, como propone Le Compte (1995), un conjunto de procedimientos y herramientas (observaciones, entrevistas, narraciones, fotografías y grabaciones de audio y video), a partir de los cuales hicimos

un relato etnográfico con descripciones densas que facilitó la construcción analítica y categorial. Gracias a las observaciones identificamos tipos y modos de interacción (Schmuck, 1997) de los participantes en las diferentes fases del acompañamiento y registramos algunas expresiones no verbales de los sentimientos que emergían durante las actividades. Las entrevistas y narraciones nos permitieron obtener los puntos de vista y reflexiones de los acompañados, contrastarlos con la información observada y detallar algunas de las vivencias de los acompañantes-investigadores. Hicimos una entrevista inicial con los profesores para conocer su formación docente y experiencia previa con las artes, así como el grado de conocimiento de la RIEB y los programas de Artes y una entrevista reflexiva grupal (con los tres profesores) de la experiencia al cierre de la segunda fase del acompañamiento y otra individual con el profesor de primero al concluir la cuarta fase. Con las fotografías documentamos momentos y situaciones que nos sirvieran para generar narrativas visuales y con ellas identificar algunas prácticas de los especialistas y el modo en que fueron reelaboradas por los docentes. Finalmente, las grabaciones de video y audio nos ayudaron a especificar los entornos de aprendizaje tal como se dan en las interacciones cara a cara (Erikson, 1994); también fueron útiles para reconstruir matices sutiles en el lenguaje no verbal de los profesores y los estudiantes, en los cuales descubrimos algunos cambios en el transcurso de las diferentes actividades; en especial, gracias al video, notamos detalles y acciones que habían pasado desapercibidos e interacciones en que advertimos acciones y contextos relevantes (Ardèvol 1998); asimismo nos permitió confrontar la observación *in situ* con la diferida, lo cual fue un apoyo invaluable para elaborar el relato etnográfico. Pero sobre todo modificó nuestra percepción de lo vivido y modeló la construcción de los datos y categorías, pues durante la elaboración del relato observamos con detenimiento una y otra vez los gestos, expresiones y desplazamientos de los

actores, así como el ambiente en que tuvieron lugar sus acciones e interacciones.

Conviene señalar que el video fue más que un instrumento de registro de la información. Al inicio de la investigación, siguiendo la propuesta de Tobin (2006) de utilizarlo como “indicios no verbales diseñados para estimular la reflexión crítica” (p. 211) de los directivos, profesores y estudiantes; contratamos a un grupo de profesionales para hacer seis grabaciones en momentos clave de la segunda y cuarta fase del acompañamiento. Además, con la finalidad de que los participantes (acompañantes y estudiantes) se familiarizaran con la cámara de video, decidimos filmar todo el proceso y generar un archivo documental, actividad efectuada por una maestranda que fungió como ayudante de investigación. Al concluir el acompañamiento elaboramos un video, cuyo guión surgió de las reflexiones y vivencias de los profesores que nos expresaron en la entrevista grupal de cierre (en la que participaron los tres docentes) de la segunda fase y la entrevista individual de la cuarta. En este documento visual incluimos no solo el material filmado por el equipo de profesionales, también utilizamos materiales de nuestro archivo, puesto que identificamos algunas escenas que mostraban detalles y vivencias de los profesores y estudiantes de gran valor pedagógico que no fueron captados durante las filmaciones con los profesionales. Una vez concluido lo presentamos a la comunidad de la telesecundaria y motivamos a los estudiantes a comentar la experiencia y sus recuerdos. Luego de este intercambio, consideramos oportuno hacer una entrevista individual más, con el profesor de primero, quien nos compartió sus reflexiones, pero también sus experiencias en un nuevo proyecto que estaba instrumentando con otro grupo, las dificultades que enfrentaba y cómo las estaba resolviendo. La actividad la realizamos en los primeros meses del siguiente ciclo escolar y fue un modo de devolver y agradecer a la comunidad por el aprendizaje vivido.

## **Una mirada teórica sobre práctica y la experiencia educativas y su relación con el acompañamiento**

La metodología descrita la apuntalamos en una reflexión teórica sobre la práctica y la experiencia educativas. Entendemos la práctica educativa en un sentido antropológico, como una trama compleja de acciones orientadas normativamente a la producción de experiencias educativas, en la que interactúan de forma simultánea una dimensión reiterada de las normas y valores dados por la tradición y una dimensión creadora, gracias a la cual el educador renueva su práctica, genera ambientes y utiliza procedimientos y recursos educativos con los cuales detonar una experiencia cuya fuerza modele los deseos de los estudiantes, favorezca la continuidad de su desarrollo y los deje ávidos de nuevas experiencias (Ferreiro Pérez, 2007). De igual modo, la pensamos como un proceso complejo de articulación de las experiencias, en un doble sentido: primero, porque consideramos al docente como un creador de ambientes que facilitan la emergencia de experiencias educativas, a la vez que un observador y orientador de la experiencia de los estudiantes hasta que llega a su culminación. Segundo, como un profesional práctico que orienta sus acciones por valores educativos, cuyo sentido y significación no provienen del exterior sino de la deliberación de la propia acción, lo que implica tanto “pensar cómo conducirse en esta situación por estos valores [educativos], como discernir qué significan en esa circunstancia” (Contreras & Pérez, 2010, p. 32). En este caso, el educador no se observa a sí mismo como un simple operador de un plan preconcebido, sino que pretende vivir en la puesta en marcha de ese plan, en la acción misma, las cualidades de lo educativo. Así concebida, la práctica educativa no solo se enfoca en la calidad de la intervención, sino en la calidad de las relaciones que se producen, en tanto experiencias que ocurren en una situación educativa.



Ahora bien, tal como sugieren Contreras & Pérez (2010), interesarse en la educación supone abrirse a la escucha y significado de lo que sucede. Para que la experiencia pueda enriquecer a la práctica, es necesario, como subraya Piussi (citada en Contreras & Pérez, 2010), convertir la experiencia y sus aprendizajes en saberes explícitos. Y para que esa experiencia se vuelva formativa se necesita narrarla, “cobrar conciencia de la propia historicidad y buscar maneras de darse sentido en relación a lo vivido, ...cualquier intento de interpretar una experiencia vivida, lo que una o uno aprendió de ella, deviene en una nueva experiencia” (Contreras & Pérez, 2010, p. 35). Por ello, consideramos que para movilizar las prácticas de enseñanza de los docentes y llevarlos conscientemente a una práctica educativa de las artes, se necesitaba que en el proceso formativo ellos mismos vivieran una experiencia educativa y reflexionaran sobre ella.

Por otro lado, advertimos que las investigaciones realizadas sobre formación, en especial el informe de McKinsey y compañía (Barber & Mourshed, 2008) y la encuesta TALIS (Teaching and Learning International Survey) de la OCDE (2009) muestran, entre otros asuntos, que los cursos y materiales didácticos no han tenido la efectividad esperada en la transformación de las prácticas de enseñanza, pues los profesores en un buen número de casos no logran conectar las nuevas propuestas con las situaciones reales a las que se enfrentan, por ello es importante que la formación se realice en su contexto, pues así pueden adecuar las propuestas a sus posibilidades y limitaciones.

De ahí que nuestra intención de potenciar la práctica educativa de los profesores la realizáramos a partir del acompañamiento, el cual concebimos como una modalidad de formación en la que un docente experimentado camina al lado de otro con menos experiencia a fin de mejorar sus prácticas. Este andar al lado de alguien, según Paul (2004), está orientado a conseguir el empoderamiento y la autonomía

de los participantes, mediante una guía adaptada a sus condiciones y necesidades y una relación igualitaria que apunta a la reciprocidad. En este caso, especialistas en artes caminamos al lado de profesores sin experiencia en las artes, para juntos desarrollar prácticas de cultura e iniciación artística con estudiantes de una telesecundaria.

De acuerdo con Paul (2004), el acompañamiento supone un enfoque tridimensional: relacional (sobre las formas de conexión), espacial (sobre las formas de desplazamiento) y temporal (sobre las formas de sincronidad). En este proceso hay una relación de alguien que camina hacia algún lado junto con otro; dicha relación es de contacto y contigüidad, lo cual produce un desplazamiento (un ir hacia) con una direccionalidad y progresión que se orienta a la transformación, y en la que se procura la concomitancia y la coordinación simultánea de los participantes.

Como todo proceso formativo, el acompañamiento inicia con un diagnóstico de los intereses, necesidades y saberes previos, y un acuerdo sobre los propósitos, alcances y metas del proceso. Se pretende acercarse al otro y tocarlo; estar atento a sus demandas, ir hacia lo que necesita, lo cual exige una relación de confianza, de diálogo y comunicación continua para que el acompañado, sin que sienta amenaza alguna, pueda expresar con franqueza los problemas y necesidades que van surgiendo a lo largo del proceso y juntos, acompañante y acompañado, realicen las modificaciones pertinentes para alcanzar las metas. No se trata, afirma Paul (2010), de un modelo prescriptivo, sino de uno colaborativo, en el que se genera un aprendizaje y apoyo mutuos y hay un predominio de la negociación; de ahí que la confianza derive en reciprocidad.

Durante el acompañamiento se intenta que el acompañado se apropie de los conocimientos que el acompañante pone a su disposición y desarrolle las habilidades necesarias para

aplicarlos en situaciones concretas, para lo cual el acompañante va adecuando la formación a las posibilidades reales del acompañado. Mas como lo indica Paul (2010), el acompañamiento no se centra en las carencias sino en las potencias. También se busca, de acuerdo con Vélaz de Medrano (2009), que a lo largo del proceso el acompañado venza las dificultades que todo docente experimenta cuando se enfrenta a situaciones nuevas: sentimiento de inseguridad, dudas al aplicar lo aprendido, temor de no contar con los saberes teóricos y prácticos suficientes para responder a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, desconfianza sobre el dominio metodológico, etcétera. Considerando estas sugerencias, durante el acompañamiento procuramos que los profesores se apropiaran de nuestro enfoque pedagógico, de nuestras estrategias y herramientas y las reelaboraran a partir de sus saberes, al tiempo que les ofrecíamos materiales diversos los cuales detallan los contenidos que los especialistas utilizamos en el desarrollo del proyecto.

### **Una experiencia de acompañamiento y desarrollo profesional en la enseñanza de las artes**

Como arriba mencionamos, el acompañamiento y la investigación la desarrollamos en cuatro fases. En la *primera* acordamos con el director y los docentes los propósitos, formas de trabajo, alcances y metas del proceso. Les propusimos la modalidad de proyectos, pues facilitaría la interrelación de las artes y las líneas del PETC, la elaboración de secuencia didácticas para planear las sesiones y la creación de situaciones de aprendizaje en el desarrollo de las actividades. Les explicamos cómo elaborar un proyecto escolar y mediante la deliberación entre los docentes y el equipo de investigación definimos la temática general: el desarrollo sustentable, la cual se desarrollaría a lo largo del ciclo escolar en dos etapas: el reciclaje de la basura y la reforestación. Convenimos tener como eje del trabajo a la línea de arte y cultura, pero

durante el proceso se buscaría integrar otras líneas del PETC a las actividades. Acordamos diseñar las secuencias y almacenarlas en un servicio de provisión de archivos en la red, a fin de estimular la participación de los profesores en la planeación de la secuencia semanal, la que en un primer momento delinearían los especialistas, pero en la que poco a poco irían interviniendo los profesores. También decidimos abrir un grupo en una red social para facilitar la comunicación de las ideas que fueran surgiendo durante el desarrollo de las actividades. En las dos últimas sesiones de esta primera fase surgió en el grupo la idea de orientar el proyecto del reciclaje de basura y el cuidado del medio ambiente a la realización de una instalación-*performance*. La instalación la coordinarían los especialistas de artes visuales y de literatura y el *performance* los de danza, música y teatro.

Asimismo, apoyamos a los profesores en el planeamiento de la experiencia sensibilizadora que dio inicio al proyecto, y cuyo objetivo fue que los alumnos se apropiaran de la noción de sustentabilidad, en especial de la importancia del reciclaje, dieran propuestas y lo enriquecieran, así sus intereses modelarían las actividades por realizar. Todo este proceso, aunado a las entrevistas en que documentamos la trayectoria escolar y profesional de los docentes, nos permitió elaborar un perfil de sus intereses, necesidades y saberes previos.

En la *segunda fase* desarrollamos el proyecto del reciclaje de la basura y el cuidado del medioambiente. A lo largo de diez semanas los cinco especialistas diseñamos las secuencias didácticas que, además de guiar nuestra intervención, nos permitieron ejemplificar a los profesores: los contenidos de las artes pertinentes a la temática elegida, la forma de interrelacionarlos en una interdisciplina temática y metodológica entre las diferentes artes<sup>10</sup>, la cual estructuramos en torno de un nodo pro-

10 Tomamos la idea de Nicolescu (1997) de considerar la interdisciplina como una transferencia de métodos de una disciplina a otra que se traduce en un enriquecimiento mutuo.

blematizador<sup>11</sup> que permitía integrar las propuestas y avances de los alumnos, así como las situaciones de aprendizaje en que predominó el juego y la imaginación. Durante las sesiones, los profesores observaban las estrategias y herramientas con que los especialistas llevamos a la práctica lo planeado y las adecuaciones que realizábamos para atender las circunstancias y necesidades de los estudiantes. Además, mostramos a los profesores la pedagogía que iba surgiendo de la interrelación entre las artes y cómo las propuestas de los especialistas reenfocaban el proceso para responder a las preguntas y aportaciones de los estudiantes y los profesores. El trabajo colaborativo contribuyó igualmente a diluir la imagen de autoridad de los especialistas frente a los profesores y a generar un ambiente de colegialidad.

El proyecto se trabajó en dos grupos (uno conformado por los especialistas de artes visuales y literatura y el otro, por los de danza, música y teatro), pero en las planeaciones se hacía un esfuerzo constante por interrelacionar las exploraciones, y en algunos casos articularlas en una sola actividad, e integrar las propuestas y avances de los estudiantes. El nodo problematizador se elaboró en torno a la temática del paisaje y la pregunta general de la indagación artística fue: ¿Cómo a partir de la exploración de los paisajes sonoro, visual, de movimiento y sensorial, representados en diferentes soportes, se puede crear una instalación-*performance* con la cual concientizar a la comunidad escolar sobre el cuidado del medio ambiente y los animales en peligro de extinción? De esta forma, las primeras exploraciones se realizaron en torno al paisaje de movimiento (los animales y plantas característicos del lugar), al paisaje sonoro (escucha atenta a los sonidos del medio ambiente), al paisaje sensorial (estímulos sensoriales que favorecen la apreciación y comunicación de ideas), al paisaje visual (observación del paisaje que se plasmó en imágenes utilizando

diferentes materiales) y al paisaje literario (lectura y escritura de textos literarios, en especial de coplas inspiradas en animales). Las producciones que surgían en las exploraciones fueron definiendo el enfoque de la instalación-*performance*, pues buscábamos generar un modo de proceder artístico, en el que el contenido surge de las propuestas de los estudiantes, lo que difiere de un simple montaje en el que ellos son solo receptores de las producciones de sus profesores. El proceso concluyó con la elaboración de un toldo-instalación construido con botellas de pet y diseños de los estudiantes inspirados en las narraciones creadas por ellos mismos acerca de los animales en peligro de extinción de la zona de Tequexquínahuac, y un *performance* en que se representaron y musicalizaron los guiones escénicos, también elaborados por ellos, basados en mitos y leyendas de los animales de la región. Cada grupo creó su guión y lo representó, y cada estudiante diseñó y confeccionó su vestuario, maquillaje y parafernalia. Destacó la interpretación a ritmo de *rap* de las coplas creadas por los estudiantes<sup>12</sup>, las cuales sirvieron como hilo conductor y de conexión de una obra en que se articularon las representaciones de los tres grupos. Las últimas dos sesiones las dedicamos, una al ensayo general y la otra a la presentación en que tomamos el video, a la cual fueron invitados los padres de familia. Un fragmento del *performance* se presentó en el Centro Cultural Mexiquense en la celebración del 45 aniversario de las Telesecundarias<sup>13</sup>. A la presentación solo asistieron los alumnos de primer grado y algunos de segundo; en esta actividad sobresalió, por un lado, la preparación de un video por parte del profesor de primer año y sus alumnos en que relataron

11 El que servía como un punto de intersección y comprensión de las relaciones entre las disciplinas y las dimensiones involucradas en el proyecto, y se planteó a modo de pregunta guía de las sesiones.

12 Uno de los alumnos de primero expresó a su maestro que no le gustaban los ritmos con que cantaban las coplas y propuso hacerlas a ritmo de rap, lo cual motivó a los estudiantes, al tiempo que sirvió para recuperar y valorar sus gustos musicales.

13 Aunque aquí no tengo espacio para reflexionar acerca del uso de las artes en los festivales y ceremonias, sí subrayaré que la participación fue controvertida tanto para los especialistas como para los profesores; no obstante, es preciso reconocer que este proceso (que implicó varios ensayos y preparativos) ayudó a que el docente de primero se convenciera definitivamente del potencial de las artes, por lo que se convirtió en una experiencia significativa para él y sus estudiantes.



el proceso vivido y, por otro, la elaboración de los padres de familia y estudiantes de la escenografía que sustituyó el toldo-instalación que quedó fijo en la escuela.

Si bien durante el desarrollo de la instalación-*performance* los profesores tuvieron oportunidades para intervenir paulatinamente en el proceso y apropiarse de algunos contenidos, estrategias y herramientas empleadas por los especialistas, la conducción de las sesiones y ensayos recayó fundamentalmente en nosotros, por lo que luego de una reflexión y de valorar el proceso con los profesores, aunque no estaba previsto, decidimos impartirles cuatro talleres de las distintas disciplinas de tres horas cada uno, que se convirtieron en la *tercera fase*: artes visuales y literatura en dupla docente, danza, música y teatro, en los que los profesores aprendieran con más detenimiento la estructura básica de alfabetización en las diferentes artes y sus fundamentos teórico-metodológicos, a la vez que abrimos un espacio para que plantearan sus dudas e inquietudes respecto del modo en que se conducía cada una de las disciplinas y conocieran algunos materiales didácticos empleados o elaborados por los especialistas<sup>14</sup>. Ello con el fin de que en la siguiente fase los profesores tuvieran una actuación más autónoma en el diseño y puesta en marcha del nuevo proyecto, las secuencias didácticas y las situaciones de aprendizaje correspondientes.

La *cuarta fase* tuvo una duración de diez sesiones. Inició con una reunión en que los tres docentes presentaron el proyecto para construir un jardín botánico de plantas medicinales, que habían subido previamente al servicio de almacenamiento en la nube virtual para ser comentado por los especialistas. Luego de varias sugerencias para concretar la idea en un proyecto artístico, los especialistas sugerimos

el video como estrategia y herramienta integradora de las artes, que permitiría, de un lado, documentar las actividades artísticas relacionadas con el diseño y cuidado del jardín botánico y, del otro, articularse con otra línea del PETC: el desarrollo de habilidades digitales. El nodo problematizador se planteó en la siguiente pregunta-guía: ¿Cómo reconocer la reforestación como una estrategia para el uso medicinal y consciente de algunas plantas y utilizarla como detonadora de una exploración con las artes?

Al concluir esta sesión los profesores de segundo y tercero expresaron las razones por las que no podían continuar con el acompañamiento, de modo que el proceso siguió únicamente con el de primero; no obstante, él recuperó la idea de todos, la desarrolló y continuó hasta culminar con el proyecto. Durante esta fase, el profesor diseñaba semanalmente la secuencia de actividades y la subía al servicio de almacenamiento a fin de recibir las sugerencias de los especialistas, las que se enfocaban en conseguir una mayor interrelación entre las disciplinas artísticas y enriquecer las actividades. A lo largo de la semana, en el horario destinado al tiempo completo (de 15 a 17 horas, luego de la comida y un breve recreo), el profesor instrumentaba algunas de las actividades en que se sentía confiado y un día a la semana algunos especialistas lo visitábamos para apoyarlo, observar el proceso y retroalimentarlo. Él dirigió la mayor parte de las actividades y solo en algunas ocasiones, cuando solicitaba apoyo, los especialistas intervenimos. En especial participamos los especialistas de música y danza, pues eran las artes con las que menos familiaridad tenía el profesor y en las que todavía necesitaba ayuda para llevar a cabo las sugerencias que le hacíamos.

La experiencia vivida en las siguientes nueve sesiones fue de importantes aprendizajes, no solo para el profesor, también para nosotros que observamos cómo él se apropiaba, adaptaba y enriquecía con sus saberes las estrategias y herramientas que le habíamos mostrado du-

14 En las sesiones iniciales les planteamos que recuperaríamos algunos contenidos de la asignatura de Artes, y aunque los utilizaríamos en función de las necesidades de los proyectos, en los apuntes elaborados por varios de nosotros para guiar las actividades de los alumnos de telesecundaria, podían encontrar tanto los conceptos básicos de cada disciplina artística, como algunas de las herramientas y estrategias que empleamos.

rante el primer proyecto y los talleres, así como de las que nos iba solicitando para desarrollar este nuevo proyecto. La secuencia inició con una experiencia sensibilizadora en que los estudiantes realizaron diversas actividades, que dejaban entrever los diferentes ámbitos de trabajo que se desplegarían en el proyecto, al tiempo que los invitaba a proponer ideas para desarrollarlo. En la sesión, los estudiantes hicieron múltiples actividades, en las que el profesor procuró entrelazar la problemática ambiental de Tequexquínahuac con una reflexión sobre la sustentabilidad y las exploraciones artísticas. Los introdujo en el uso de la cámara y en la elaboración de un guión filmico, y recorrieron diferentes espacios de la escuela para valorar las condiciones del suelo en el que podrían construir el jardín. Finalmente, les solicitó como tarea indagar sobre las plantas medicinales más utilizadas en su familia, para lo cual podían pedir a sus abuelas que les relataran los principales usos medicinales; asimismo debían averiguar la existencia de curanderos y chamanes en la comunidad, qué los diferenciaba y algunas de sus prácticas.

En las subsecuentes sesiones, los estudiantes desarrollaron actividades en que trabajaron con las diferentes disciplinas artísticas relacionándolas o integrándolas de modo diverso: elaboraron planos del jardín utilizando hojas a modo de sello, crearon historias inspirados en el jardín y las plasmaron en guiones filmicos, ilustraron las escenas con dibujos, describieron las características de los personajes, los elaboraron en plastilina, les tomaron fotos y en un programa de computadora les dieron movimiento. Algunas de las historias las interpretaron con movimientos y acciones teatrales, las musicalizaron recuperando las grabaciones del paisaje sonoro de la comunidad o bien sus propias improvisaciones con el xilófono y, finalmente, tomaron fotos y las filmaron. Todo este material lo utilizaron en una producción visual (un documental, una historieta, una entrevista y una cápsula informativa) creada en pequeños

grupos, la cual hicieron en formato digital aprovechando el equipo de la recién instalada aula digital.

Durante el proceso, el profesor fue mostrando cada vez mayor autonomía en la planeación y desarrollo de las secuencias. Destacaron algunas actividades en que los estudiantes vivieron una intensa sensibilización: la primera de ellas fue una visita a las terrazas, lugar en que el maestro los impulsó a compartir sus saberes, entre ellos dos estudiantes enseñaron a sus compañeros algunos pasos de la Danza de Sembradoras de la cual ellas forman parte<sup>15</sup>, improvisaron escenas para representar a los curanderos y chamanes y el maestro les recitó un poema de Netzahualcóyotl, con referencia en la majestuosidad del paisaje. En la segunda ayudaron al especialista de música en la elaboración de cuatro xilófonos<sup>16</sup>, con los que más tarde haría improvisaciones varias, articulando las habilidades desarrolladas en la banda escolar con un aprendizaje, aunque incipiente, de la armonía musical y de la elaboración de partituras gráficas. Otra fue el uso del Alfabeto de movimiento como detonador de una exploración amplia de las posibilidades de movimiento y de la elaboración de frases de danza, a partir de la interpretación creativa de partituras inventadas por ellos, las que surgieron del juego con las tarjetas en que se plasman los símbolos del Alfabeto<sup>17</sup>. Esta misma actividad se enriqueció con la propuesta de la especialista en danza de que fueran interpretadas por los estudiantes siguiendo las improvisaciones creadas en los xilófonos, a partir de partituras no convencio-

15 De esta invitación destaca, además de la pertinencia con que eligió una danza relacionada con la siembra y la significatividad que tuvo para los estudiantes revalorar las tradiciones de su comunidad.

16 Debido al interés que despertó en los alumnos el uso de un xilófono que había llevado el especialista de música para enriquecer el performance que se presentó en el Centro Cultural, el profesor le solicitó elaborara uno para su grupo. En respuesta, el especialista elaboró cuatro xilófonos en la escuela y el profesor y los estudiantes lo apoyaron en diversos momentos.

17 En este Alfabeto de movimiento®, creado por Ann Hutchinson Guest (1995), se agrupan las acciones básicas que los seres humanos pueden realizar a través del movimiento. Estas acciones se organizan en familias: posibilidades anatómicas, uso del espacio, gravedad, relaciones con personas y objetos y dinámica. Para profundizar véase Ferreiro Pérez & Lavalle, J. (2006).

nales de música elaboradas por ellos<sup>18</sup>. Las actividades de música y danza, aunque al principio fueron guiadas por los especialistas, el profesor se apropió de ellas, las condujo con seguridad en diferentes momentos y las enriqueció. También destacó la interpretación creativa a modo de escenificaciones en que articularon movimientos, sonidos y acciones teatrales. Y por supuesto, resaltó la construcción del jardín botánico, el cual fue sembrado en el espacio en que se encontraba el toldo (enfrente del salón de primer grado) con la aportación en especie de los estudiantes y cuidado por ellos durante todo el semestre.

## Resultados y conclusiones

Durante la investigación obtuvimos una gran cantidad de información que ha sido examinada desde diferentes puntos de vista<sup>19</sup>. Aquí solo examinamos el acompañamiento, para lo cual consideramos las tres dimensiones sugeridas por Paul (2004): relacional, espacial y temporal.

En la dimensión relacional nos enfocamos en las formas en que los especialistas se acercaron a los docentes, contactaron con ellos y entrelazaron sus saberes y habilidades para conseguir que desarrollaran prácticas de cultura e iniciación artística. En esta dimensión destacaron las siguientes acciones: 1. de acercamiento al mostrarles: a) un camino para abordar las artes en el tiempo completo, mediante el desarrollo de proyectos interdisciplinarios que se fue construyendo en una planeación semanal compartida y plasmada en una secuencia didáctica que permitió el intercambio de los sa-

beres de los especialistas y los profesores; y b) una forma de trabajo colaborativo entre docentes organizados en una dupla (artes visuales y literatura) y una triada (danza, música y teatro), que buscaba promover la horizontalidad entre profesores y alumnos y mostrar algunos puntos de intersección entre las artes. 2. de contacto, al establecer una relación individualizada, atenta a las necesidades de los profesores, de diálogo continuo, de reconocimiento y respeto a los saberes de los profesores, de compartir decisiones y responsabilidades en el desarrollo de los proyectos. 3. de entrelazamiento, al valorar la complementariedad del proceso vivido, puesto que no solo los profesores se formaron en las artes, también los especialistas obtuvimos aprendizajes y enriquecimos nuestra mirada sobre los procesos de formación que impulsamos y los procedimientos que utilizamos. Caminamos juntos en un proceso en que pese a las dificultades enfrentadas<sup>20</sup>, encontramos vías para continuar entretejiendo nuestras propuestas con las del maestro y los estudiantes; pero sobre todo, aunque en diferentes grados y matices, uno de los profesores se apropió de las artes para enseñarlas: a) planeó una secuencia didáctica para llevar a cabo un proyecto educativo interdisciplinario en el que los estudiantes tuvieron variadas oportunidades de acercarse a las artes y utilizarlas para expresar sus propias ideas y sentimientos; b) durante el proceso, vinculó sus saberes como arquitecto y docente de telesecundaria con un nuevo modo de enseñar artes y las enlazó entre sí (danza-música, artes visuales-literatura) o con alguna asignatura del currículo (teatro-español, artes visuales-TIC, la temática del proyecto con ciencias-biología), y c) realizó la secuencia, aprovechando el aula telemática para el desarrollo de las habilidades

18 Para ello colocaron las tarjetas con los símbolos al lado de la partitura de música y las iban leyendo a la par. Esta experiencia fue replicada más tarde por el profesor en otra actividad similar, pero sin utilizar las partituras gráficas, solo las partituras de movimiento y las improvisaciones.

19 Pueden consultarse las tesis de los tres maestrandos participantes, que están disponibles en la Biblioteca Virtual de la UPN: Córdova, A. (2014). La imagen como nodo. Vínculo entre la literatura y las artes visuales en telesecundaria. (Tesis de maestría). México: UPN. Rivera, R. M. (2014). Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes. (Tesis de maestría.). Y próximamente la de Zaballa, G. (2014). La improvisación musical de los estudiantes de primer grado de telesecundaria. (Tesis de maestría en revisión).

20 En el proceso enfrentamos varios problemas, pero el mayor de ellos fue cuando los otros dos docentes decidieron abandonar el proyecto, porque fisuró uno de los principales logros del primer proyecto, en el que se había ganado un importante sentido de comunidad entre estudiantes, maestros y padres de familia. "Esto nos ha permitido que los alumnos participen más, a partir de las ideas que ellos quieren... y a partir de eso hemos logrado lo que queríamos con este proyecto, que la escuela se fuera integrando y lo hemos visto con la hechura, con los maquillajes, con los trajes" (Entrevista grupal a docentes, 25/11/12).



digitales de los estudiantes y llevando el proceso hasta su culminación (los estudiantes elaboraron sus productos audiovisuales). De este modo, el profesor alcanzó cierta autonomía en la enseñanza interdisciplinaria de las artes y se sintió capaz de desarrollar proyectos con ellas.

Lo que me gusta de las secuencias de artes es que van ligadas. Las cuatro artes que manejamos en este proyecto se hicieron una sola, todas iban ligadas a un fin en específico... Yo no podría volver a lo mismo, lo más fácil es entretenerlos y creo que no es el propósito... Vamos a trabajarlas de la forma más simple, la que tú conozcas, hasta por intuición, los alumnos te van a ir mejorando en ese tipo de expresión... Creo que podría implementar algunas cosas siguiendo la misma línea que veníamos trabajando (Entrevista a profesor de primero, 7/07/2013).

En segundo lugar, revisamos la dimensión espacial, los desplazamientos que ayudaron a los acompañantes a asumir un modelo de formación colaborativo, que exigió abandonar la

posición de saber y la apertura hacia un aprendizaje colectivo en el que predominó la negociación. Este desplazamiento lo favoreció el trabajo en dupla y triada docente<sup>21</sup>, puesto que al compartir nuestra visión de las artes lo hicimos, como lo sugiere Finkel (2008), mostrando una relación de colegialidad en la que nos ocupamos de promover una actitud indagadora en los estudiantes, en lugar de enfocarnos en cubrir algún contenido; también sirvió la perspectiva de creación interdisciplinaria, puesto que los saberes disciplinarios y la participación de los especialistas se supeditaron a los objetivos del *performance* o la instalación. De igual modo, el formato mismo del acompañamiento apuntaló el proceso, puesto que impulsamos a

<sup>21</sup> Esta forma de trabajo a la que Finkel (2008) denomina "enseñanza colegiada" se distingue de otras, porque los profesores se asumen como iguales, como pares intelectuales pero a la vez como diferentes, en tanto que cada uno tiene inquietudes y formas singulares de resolverlas, de ahí que se entiendan como colegas intelectuales y no como profesores que administran currículos. Ellos centran la enseñanza en la indagación y proponen a los estudiantes que comprendan su actividad educativa como una conversación, lo cual permite diluir la imagen de poder y autoridad de la enseñanza tradicional.



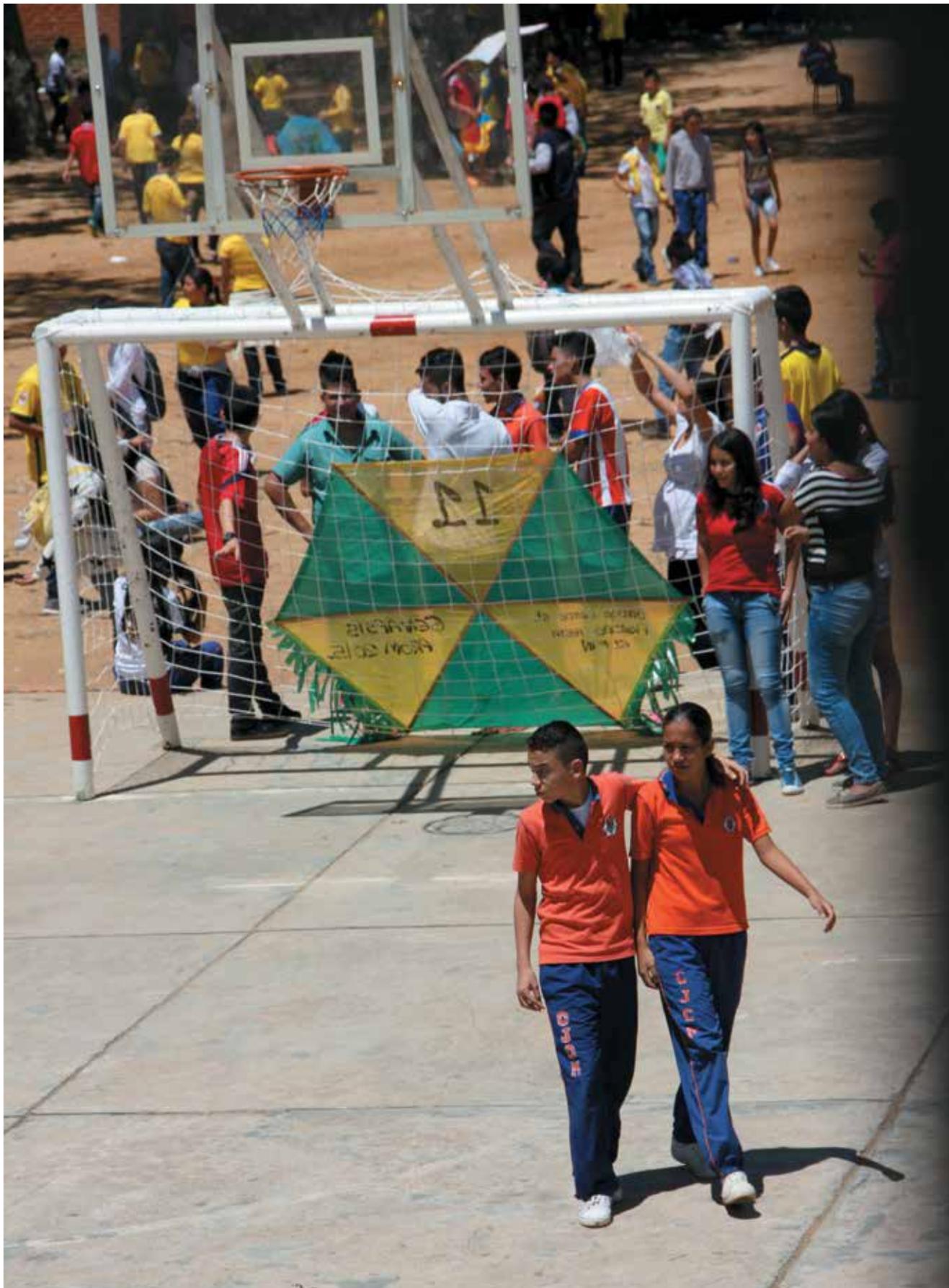
los profesores a proponer actividades y dirigir las, y en especial en el segundo proyecto nosotros procuramos participar solo si el profesor lo solicitaba, o bien, al observar algún aspecto de la enseñanza en la que él mostraba confusión o una interpretación discordante con las metodologías empleadas.

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 ha dicho mira pues hazle así... Llega supervisión y te dan recomendaciones y 'hazle así'. Sí pero ¿y luego?, ¿cómo le hago? Te dicen lo que tienes que hacer, pero ¿cómo lo haces? [Y en el] acompañamiento te enseñan con ejemplos, con hechos, en el momento, no nada más así platicado y ya (Entrevista a profesor de primero, 7/07/2013).

También identificamos los desplazamientos de los profesores que los llevaron a modificar su proceder pedagógico en relación con las artes. En el primer proyecto, aunque sus inter-

venciones fueron breves, ellos propusieron y condujeron varias actividades (entre otras, investigaron calentamientos en los que ligaron el movimiento y el canto, coordinaron la reelaboración de los mitos y su adaptación a guiones escénicos). En especial, documentamos los desplazamientos del profesor de primero, quien en sus secuencias proponía algunas actividades que con frecuencia se utilizan para cumplir con la asignatura de artes, pero que el sentido y significación con que las utilizó puso de relieve su valor educativo<sup>22</sup>. También notamos cómo el docente, al introducir elementos

<sup>22</sup> Aunque este asunto merece una reflexión más amplia, por el momento solo me parece necesario advertir que no es el dibujo, el uso de las pinturas, la plastilina o la escenificación lo que es criticable en las prácticas de educación artística de los docentes, sino su empleo como mero entretenimiento y sin que el alumno pueda apropiarse de esos procedimientos para expresar alguna idea, es decir, sin continuidad en el desarrollo. Lo que le da sentido a las actividades propuestas por el profesor de primero es que forman parte de un proceso más amplio (un proyecto), las actividades con los diferentes lenguajes artísticos se han articulado con el fin de potenciar la capacidad creativa de los estudiantes, hasta que pueden decidir cuáles de ellas utilizar en su producción final; es decir, el producto no se reduce a una sola actividad aislada y resulta de las decisiones que los estudiantes van tomando en el proceso.



de su formación, reelaboró las actividades sugeridas por el especialista de artes visuales: utilizó un programa para el diseño de planos en el cual los alumnos plasmaron sus ideas en 3D<sup>23</sup>, o en las actividades orientadas a la exploración con materiales (pasteles, óleos, pinturas), varias de ellas las enfocó hacia el diseño<sup>24</sup>. Aunque en música y danza el docente requirió de más ayuda por parte de los especialistas, en las últimas actividades desarrolladas observamos cómo el maestro las integró y se apropió de la idea de crear música y danza de forma conjunta, utilizando en la primera la improvisación sonora con el xilófono y las percusiones y en la segunda el Alfabeto de movimiento y las partituras como recurso para la elaboración de frases de movimiento y música. Este proceso muestra cómo el profesor se fue desplazando de lo conocido a lo desconocido (Paul, 2004), de un lugar en que se sentía cómodo a un lugar en que asumió riesgos, de una posición de no saber, a otra en que reconoció sus habilidades, a la vez que valoraba las de sus estudiantes, a quienes les permitió enseñarle y compartir sus saberes con los compañeros.

Pese a que los otros docentes no participaron en la última fase, observamos en ellos un cierto desarrollo en las habilidades previstas en el acompañamiento, lo que constatamos en las actividades que propusieron y el modo en que las guiaban, pues en ellas replicaron algunos aspectos de la metodología desarrollada por los especialistas.

Acceptamos este acompañamiento, este asesoramiento de las artes, porque desconocíamos cómo trabajarlas... Las artes es una de las asignaturas que más dejamos olvidadas. Hemos optado por buscar apoyos y creíamos que alguien que viniera a poner una danza con eso cubriríamos esa asignatura. Estamos descubriendo que

23 En una actividad el profesor propuso a los alumnos que tomaran foto a los personajes que habían creado, primero en papel y luego en plastilina, a los que les dieron volumen y "vida" en el programa de diseño.

24 Un ejemplo lo encontramos en una actividad en que, usando las hojas de las plantas medicinales recolectadas previamente como sellos, los estudiantes crearon una composición con pintura vinílica a modo de plano de su jardín botánico.

nos es así y estamos plenamente convencidos de que sí podemos aplicarlas de otra forma... Integrarlas, no dejar lo visual por un lado, lo teatral por otro, lo musical, sino que todo vaya integrado. Y el hecho de que nos hayan apoyado en cómo planear una secuencia, cómo puede partir, no de lo que yo quiero, sino de lo que mis alumnos necesitan o quieren. Somos dados a trabajar con estilos tradicionalistas de enseñanza y [este nuevo modo de enseñar] nos ha permitido que el alumno participe más. Como docentes no nos atrevíamos a hacer una dinámica, o hacer un calentamiento actuado, cantado, representando algún animal, un ave, no lo hacíamos. Hemos descubierto que muchos de nuestros alumnos son artistas... Realmente son muy creativos... Ya empezamos y ahora el compromiso es hacerlo cada vez mejor (Entrevista grupal a docentes, 25/11/2012).

En tercer lugar, la dimensión temporal nos permitió identificar los diferentes ritmos de los participantes, descubrir múltiples formas de sincronización, coexistencia y simultaneidad, tanto de los acompañantes como de los docentes, y subrayar la calidad de proceso del acompañamiento. Observamos, de acuerdo con Paul (2004), cómo la sincronización ofrece oportunidades de conjugar esfuerzos y resolver los problemas, hasta que se logra una relación ajustada, armónica, en que los ritmos de los participantes se articulan en una melodía común. Un ejemplo lo encontramos en el proceso vivido por el especialista de música, quien al dejarse sorprender por la capacidad musical de los estudiantes y el entusiasmo que esta generó en el profesor, utilizó variadas metodologías y procedimientos que no se consideran en los procesos de alfabetización musical tradicionales<sup>25</sup>, para corresponder con las necesidades del proyecto e incorporar ante un requerimiento concreto la propuesta metodológica pertinente (ecología sonora, construcción de instrumentos musicales con material reciclado, improvisación musical, partituras no convencionales, entre otras), sostener el acompañamiento con regularidad

25 Nos referimos a la enseñanza musical que privilegia el aprendizaje de la notación convencional de la música como soporte para aprender a tocar algún instrumento.

hasta que el docente se sintió capaz de realizar por sí mismo las actividades, ajustarse a sus peticiones, en específico con la construcción del xilófono, y mantener una estabilidad en el acompañamiento<sup>26</sup>.

Finalmente, considerando los resultados arriba mencionados, nos atrevemos a caracterizar la experiencia del profesor que culminó el acompañamiento como educativa en el sentido de Dewey (1967), porque en el proceso articuló sus experiencias previas y saberes con la vida en el acompañamiento y se despertó en él el deseo de aprender y continuar experimentando con las artes. Pero también en el sentido de Ferreiro Pérez (2007)<sup>27</sup>, pues el profesor se conectó con las artes y el acompañamiento potenció su capacidad de acción como docente, en primera instancia al desarrollar prácticas de enseñanza con las artes, utilizando las estrategias y herramientas que los especialistas pusieron a su disposición, y amplió su horizonte significativo, debido al intenso proceso de sensibilización vivido.

Por todo lo anterior, podemos afirmar que el acompañamiento es una modalidad de formación pertinente para que los docentes en servicio sin conocimientos en artes desarrollen las habilidades necesarias para la instrumentación de la línea de artes y cultura en el PETC. No obstante, es importante valorar cuidadosamente las condiciones institucionales para llevar a cabo la intervención, puesto que pueden menoscabar el proceso.

26 De acuerdo con Malbrán (2002, p. 2), las ejecuciones sincrónicas se pueden valorar en términos de correspondencia (respuesta uno a uno entre palmeo y música), sostén (mantener la cadencia a lo largo de la obra musical), ajuste (cuánto desfase o acción simultánea tiene un sujeto respecto del ataque de cada pulso del estímulo musical) y regularidad en la acción (estabilidad en la ejecución musical).

27 Quien la piensa como aquella experiencia que conecta a los estudiantes con objetos potenciadores de su capacidad de acción (lo que según Spinoza implica un esfuerzo por experimentar alegría y rechazar lo que produce tristeza), que amplían su horizonte significativo (que según Dewey supone ampliar la percepción y la capacidad de hacer conexiones), generan desarrollo y despiertan el deseo de aprender.

## Referencias bibliográficas

- 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.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires, AR: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL). Traducción de Pablo Quintairo.
- Caillois, R. (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: FCE.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (Comp.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dirección de Desarrollo Académico del Cenart (Ed.). *Reflexiones sobre la línea de educación artística Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional*. México: Conaculta/Cenart.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Erickson, F. (1994, enero-junio). La investigación etnográfica y el microanálisis de la interacción. *Sinéctica*, 4. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/04\\_microanalisis\\_de\\_la\\_interaccion.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/04_microanalisis_de_la_interaccion.pdf)
- Ferreiro Pérez, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México: Conaculta/INBA/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Ferreiro Pérez, A. (2007). De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética. *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Ferreiro Pérez, A. (2015). El lugar de la educación artística y la danza en el desarrollo humano. En Guzmán, A. (coord.). *Caminos de la estética*. México: ENAH. En prensa.
- Ferreiro Pérez, A., & Lavalle, J. (2006). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza. Paquetes didácticos*. México: Conaculta/INBA/Cenart/Cenidanza José Limón.

- Ferreiro Pérez, A., & Rivera, R. M. (septiembre-diciembre, 2014). Potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. *Innovación Educativa*, 14(66), 15-40. Recuperado de [http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/REVISTA\\_2014/revista-66/revista-66-el-potencial-de-una-metodologia.pdf](http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/REVISTA_2014/revista-66/revista-66-el-potencial-de-una-metodologia.pdf).
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora.
- Gadamer, H-G. (1999). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona, España Paidós.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Édere.
- Hutchinson Guest, A. (1995). *Your move: A new approach to the study of movement and dance*. (2a. edition). Nueva York, NY: Gordon and Breach.
- Huizinga, J. (1996). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (2011). *Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas*. México: INBA.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Le Compte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 1(1). Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm> el 12 de marzo de 2011.
- Malbrán, S. (noviembre, 2002). Sincronía con patrones de pulso: una herramienta para estimar el desarrollo rítmico. *Léeme. Revista de la Lista Europea de Música en la Educación*, (10). Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/malbran02.pdf>
- Michel, A. & Ferreiro Pérez, A. (2012). Una propuesta de alfabetización en las artes. En Dirección de Desarrollo Académico del Cenart (Ed.). *Reflexiones sobre la línea de educación artística Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional* (pp. 131-143) México: Conaculta/Cenart.
- Nicolescu, B. (1997, mayo). Evolution transdisciplinaire de l'Université. En *Congrés de Lorciano*. Document de synthèse.
- OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de informes eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: OCDE, Santillana.
- Paul, M. (2010). L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. *Les carnets de la Persagotière*, 22. Recuperado de <http://90plan.ovh.net/~lapersag/images/Telechargement/carnets/22-%20m%20paul.pdf>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. Recherche et formation*, 52 (155-157).
- Schmuck, R. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.
- Secretaría de Educación Pública (Ed.). (2006). *Educación básica. Secundaria. Artes. Danza. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (Ed.). (2011). *¿Cómo se organiza y funciona una Escuela de Tiempo Completo?* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública & Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Eds.). (2012). *Evaluación de consistencia y resultados 2011-2012. Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP/Coneval.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España Paidós.
- Tobin, J. (2006). Poéticas y placeres del video etnográfico en educación. En I. Dussel & D. Gutiérrez (comps.). *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.
- Vélaz de Medrano, C. (2009, abril). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1). Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733015>.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Warnock, M. (2003). *La imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica.