

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***Trabajos artísticos: una alternativa
para el diálogo en un acompañamiento interdisciplinario en artes***

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

Lic. Yannin S. Heredia Barajas

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)

Ciudad de México

Enero, 2019

Índice

Introducción	1
Planteamiento del problema	2
Justificación	2
Antecedentes de la investigación	3
Preguntas que guiaron la investigación	14
Objetivos	14
Organización del escrito	14
Capítulo 1. Entorno físico e institucional	16
1.1 El escenario de la intervención	16
1.2 Planteamientos institucionales sobre la educación artística	43
1.2.1 <i>Plan de estudios 2011.</i>	43
1.2.2 <i>Contenidos y organización de teatro, danza y música.</i>	46
Capítulo 2. Miradas teóricas y metodológicas	52
2.1 Miradas teóricas	52
2.1.1 <i>Experiencia.</i>	52
2.1.2 <i>Experiencia educativa.</i>	54
2.1.3 <i>Experiencias estéticas.</i>	56
2.1.4 <i>Acompañamiento interdisciplinario en artes.</i>	58
2.1.5 <i>Prácticas educativas.</i>	60
2.1.6 <i>Método de proyectos.</i>	63
2.2 Miradas metodológicas	63
2.2.1 <i>Un estudio cualitativo.</i>	64
2.2.2 <i>Herramientas etnográficas.</i>	64
2.2.3 <i>El acompañamiento como herramienta de investigación.</i>	65
2.2.4 <i>Una postura interdisciplinaria.</i>	66
2.2.5 <i>Metodología de la investigación.</i>	66

Decisión sobre el acompañamiento y su logística.	66
Desarrollo del acompañamiento y su metodología.	67
Sistematización de la información y análisis.	80
Capítulo 3. El diálogo en el acompañamiento	93
3.1 Factores que impidieron el diálogo en el acompañamiento	93
3.1.1 No diálogo entre las integrantes del equipo de investigación y los estudiantes	94
3.1.2 No diálogo con la profesora C	101
3.2 Factores que favorecieron el diálogo en el acompañamiento	106
3.2.1 Diálogo entre los profesores a través de planeaciones y sugerencias	106
3.2.2 Diálogo entre disciplinas artísticas	116
Capítulo 4. Uso de trabajos artísticos	120
4.1 <i>Stamping Ground y Asamblea en el bosque</i>	121
4.2 <i>Percusiones de la cocina, fragmentos de pantomima y Los cacharros de mi cocina</i>	131
4.3 <i>Rosas Danst Rosas</i>	138
4.4 <i>Vida nueva</i>	145
4.5 <i>Rap de la convivencia</i>	154
4.6 <i>Where We Come From</i>	156
Conclusiones	161
Referencias bibliográficas	170

Índice de tablas

Tabla 1. Temas de teatro por bloques y grado	48
Tabla 2. Temas de Expresión corporal y danza por bloques y grados	49
Tabla 3. Temas de música por bloques y grados	50
Tabla 4. Horarios de trabajo	68
Tabla 5. Temas elegidos	68
Tabla 6. Fechas de entrevista inicial	69
Tabla 7. Fechas de las sesiones del equipo de investigación con los estudiantes	70
Tabla 8. Trabajos artísticos que usamos en el acompañamiento	72
Tabla 9. Ruta de trabajo por grado durante la etapa dos	73
Tabla 10. Horarios de las sesiones de los profesores titulares con los estudiantes	75
Tabla 11. Número de sesiones, fecha y temas trabajados	75
Tabla 12. Registro de planeaciones elaboradas por los profesores	76
Tabla 13. Ruta de trabajo cuarto grado	78
Tabla 14. Ruta de trabajo quinto grado	79
Tabla 15. Ruta de trabajo sexto grado	79
Tabla 16. Profesores y número de estudiantes por grupo	67
Tabla 17. Registro de observación de video	81
Tabla 18. Otros referentes teóricos	83
Tabla 19. Producciones artísticas que usamos durante la etapa dos	85
Tabla 20. Producciones artísticas que usamos durante la etapa cuatro	86
Tabla 21. Producciones artísticas que seleccioné para llevar a cabo el análisis	87
Tabla 22. Categorización de los trabajos artísticos a partir de su uso	88
Tabla 23. Sugerencias hechas por acompañantes, sugerencias tomadas por la profesora A y planeación final de la sesión uno, etapa cuatro	108
Tabla 24. Actividades y sugerencias a partir de la canción Maketue	112
Tabla 25. Actividades planeadas, actividades en el orden que sucedieron y sugerencias a partir de las canciones del intérprete de rap XXL593 trabajadas por el profesor CL	114
Tabla 26. Cuentos creados por los estudiantes de tercero y cuarto grados	128
Tabla 27. Cuentos creados por los grupos de tercero y cuarto divididos por colores	129

Tabla 28. Fragmento de la canción Los cacharros de mi cocina que practicaron los estudiantes	136
Tabla 29. Rap creado por los estudiantes de quinto grado	154
Tabla 30. Deseo y canción creados por estudiantes de quinto grado	157

Índice de figuras

Figura 1. Dirección escolar	17
Figura 2. Jardín principal	18
Figura 3. Casa del conserje	19
Figura 4. Sala de juntas	20
Figura 5. Jardín posterior con columpios	21
Figura 6. Área de trabajo del grupo interdisciplinario	22
Figura 7. Sala de espera o recuperación	23
Figura 8. Fachada del internado	27
Figura 9. Interior de la cocina del internado	28
Figura 10. El grupo de cuarto grado en su salón de clases	29
Figura 11. Interior del salón de gimnasia	30
Figura 12. Interior del comedor para estudiantes	31
Figura 13. Patio principal	32
Figura 14. Estudiantes de quinto grado en su salón de clases	33
Figura 15. Interior del taller de cocina	34
Figura 16. Interior del taller de modelado	35
Figura 17. Interior del taller de teatro	36
Figura 18. Interior de la ludoteca	37
Figura 19. Regaderas del dormitorio de niños	38
Figura 20. Interior del dormitorio de niños	39
Figura 21. Interior del dormitorio de niñas	40
Figura 22. Interior del consultorio médico	41
Figura 23. Interior del consultorio odontológico	42

Figura 24. Representación y copia del ocelote creados por estudiantes de tercero y cuarto grados	124
Figura 25. Representación y copia del lobo de las montañas creados por estudiantes de tercero y cuarto grados	125
Figura 26. Creación de los estudiantes de sexto grado	140
Figura 27. Creación de los estudiantes de sexto grado	141
Figura 28. Imagen de los cuadros de la obra Vida Nueva de Francisca Valenzuela	148
Figura 29. Imagen de los cuadros de la obra Vida Nueva de Francisca Valenzuela	149
Figura 30. Historia creada por un estudiante de cuarto grado a partir de un cuadro de la obra Vida nueva de Francisca Valenzuela	150
Figura 31. Máscara intervenida por una estudiante de cuarto grado	152

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), al Centro Nacional de las Artes (CENART) y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

A mí asesora la Dra. Alejandra Ferreiro Pérez

A mis lectores Dra. Alma Dea Michel, Dra. Margarita Tortajada, Mtro. David Ortega y Mtra. Rosa María Guadalupe Rivera.

A todos los profesores con quienes tomé clase a lo largo de la maestría, y en especial a los profesores de la Línea de Educación Artística: Alejandra Ferreiro, Francisco González, David Ortega, Alma Eréndira Ochoa, Victoria Morton y Rosa María Torres.

A mis compañeros durante la maestría, y en especial a Daniela, Lisbet, Lisha, Cecilia, Janitzio y Oscar.

A las autoridades, profesores y estudiantes del Internado No.1 de la Ciudad de México Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega.

A mi amorosa familia.

Introducción

El trabajo de investigación que presento se originó en un proceso de acompañamiento interdisciplinario en artes, en el que participé como parte de un equipo de investigación integrado por la maestra Alejandra Ferreiro y mi compañera Lisbet Montes; las integrantes de este equipo desarrollamos y documentamos la intervención que tuvo lugar en el Internado No. 1 Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, ubicado en la colonia del Valle de la Ciudad de México; la intervención comenzó con la participación de cuatro profesores del internado y concluyó con tres de ellos.

Luego de categorizar y analizar la información obtenida durante la intervención, mi interés se centró en cómo los trabajos artísticos emergieron como una posibilidad frente a una serie de obstáculos que estaban impidiendo que trabajáramos a favor de potenciar las prácticas de los docentes en la enseñanza de las artes, por lo que en este documento indago sobre el uso de trabajos artísticos como una alternativa para estimular el diálogo con los profesores y los estudiantes que participaron en el acompañamiento. Esto debido a que en el desarrollo de este proceso se presentaron factores institucionales, docentes y personales que propiciaron el no diálogo entre los profesores acompañados, los estudiantes y las integrantes del equipo de investigación.

Para fines de esta investigación, llamo trabajos artísticos a aquellas producciones dancísticas, literarias, plásticas y musicales que usamos las integrantes del equipo de investigación y los acompañados en diferentes formas y momentos durante el acompañamiento como detonadores de las actividades de indagación artística de los estudiantes; son producciones previamente creadas, algunas con firma de autor y otras de dominio y conocimiento popular; de un par de las producciones que usamos la maestra Alejandra tenía conocimiento previo, mientras que a otras llegamos a través de una indagación en internet. Por lo tanto, con el término trabajos artísticos dentro de esta investigación no me refiero a las producciones creadas por los estudiantes durante el acompañamiento.

Es oportuno mencionar que este trabajo se inserta en la Línea de investigación sobre acompañamiento interdisciplinario en artes encabezada por la maestra Alejandra Ferreiro; línea que tiene el doble objetivo de investigar mientras se trabaja en favor de la

profesionalización de los docentes de la escuela básica; la que a su vez pertenece a la Línea de generación y aplicación de conocimiento en Educación Artística de la maestría en Desarrollo Educativo.

Planteamiento del problema

Aun cuando la enseñanza de las artes está incluida en el currículo oficial de educación básica, hecho con el cual se ha reconocido su valor y potencial educativo, este campo se enfrenta con una serie de dificultades, obstáculos y prácticas que impiden que las artes sean apreciadas y utilizadas con un sentido educativo por los profesores. Entre las razones por las que las artes no son tomadas en cuenta por los docentes se pueden mencionar: la prioridad que dan a otras asignaturas y por lo tanto, pese a su obligatoriedad curricular, el carácter optativo con el que las artes se abordan (Pérez, 2007); la utilización de las artes como un producto destinado para ser presentado en festivales o muestras escolares (Nájera, 2012); y, la concepción de que la actividad artística es un simple entretenimiento dentro del aula (Ferreiro y Rivera, 2014).

A partir de estos planteamientos es posible afirmar que el profesor es una pieza clave para que las artes sean incluidas en el trabajo escolar; sin embargo esta tarea depende de la preparación, cercanía, experiencia e incluso el gusto que los docentes sientan por estas.

Justificación

En el equipo de investigación consideramos pertinente llevar a cabo esta investigación a través de un proceso de acompañamiento, ya que estudios como el informe Mckinsey (2008) y la encuesta TALIS (2009) señalan la poca efectividad de los cursos de capacitación en las prácticas docentes, debido a las dificultades que los profesores enfrentan para vincular las propuestas de dichos cursos con las situaciones reales que tienen lugar dentro de los salones de clases; de ahí la pertinencia del acompañamiento, el que se lleva a cabo en el contexto del profesor con las posibilidades concretas que puede utilizar.

Al poner a disposición de los profesores las artes, sus estrategias y herramientas, se pretende sensibilizarlos respecto a su valor y que a partir de ello las incorporen a sus

prácticas de enseñanza, ya sea para enseñar las artes o utilizarlas articuladas con otras asignaturas para generar proyectos con una resolución artística. El propósito es potenciar las prácticas docentes, porque estas son las que generan motivación e interés en los estudiantes.

La propuesta del acompañamiento de esta investigación se hizo desde un enfoque interdisciplinario con el cual se buscó desarrollar vínculos entre la danza, la música y el teatro, y con ello un trabajo colaborativo entre las especialistas de cada disciplina, lo cual implicó el reto de seleccionar e integrar los conocimientos y estrategias de cada disciplina.

Antecedentes de la investigación

Un primer paso para diseñar esta investigación fue indagar y familiarizarme con trabajos desarrollados previamente, cuyas temáticas se vinculan con aspectos convergentes con la que aquí desarrollo, aspectos como: la enseñanza del teatro en la educación básica, diferentes procesos de acompañamiento, un enfoque interdisciplinario en la enseñanza de las artes; y el uso de trabajos artísticos como una posibilidad para enseñar artes en los salones de clase.

De estas investigaciones me interesaba reconocer los sustentos teóricos, las metodologías, los hallazgos y los obstáculos que enfrentaron con el propósito de distinguir aquellos aspectos que sirvieran a mi investigación.

Sobre la enseñanza del teatro en la escuela básica, que corresponde a mi formación profesional y especialidad con la que participé en este acompañamiento, Pérez (2007) esboza un panorama general para mostrar que en la escuela existe el prejuicio de que la enseñanza del teatro no aporta conocimientos formales, de ahí que se le asigne un carácter optativo; aspecto que la autora relaciona con que el grupo de adolescentes que observó, como parte de su investigación titulada *El taller teatral y las significaciones de un grupo de adolescentes de escuela secundaria*, no tuviera una conciencia clara de los alcances del taller de teatro en sus vidas cotidianas. Al respecto propone abrir un espacio de reflexión dentro de las sesiones del taller para contribuir a la compleja tarea de que los estudiantes vinculen el Taller de teatro y su vida diaria. Para llevar a cabo esta investigación la autora utilizó el video y el registro etnográfico para recabar información.

Sobre la posibilidad que los profesores tienen de generar experiencias de aprendizaje

a partir de las artes, Ortega (2009) llevó a cabo una serie de entrevistas semi estructuradas a profesoras en servicio con formación profesional en teatro; a partir de lo cual hace una propuesta didáctica que toma en cuenta las vivencias de los estudiantes dentro y fuera del aula; el autor especifica que para planear el docente deberá considerar el medio, la historia y el mundo interior del estudiante. Ortega distingue las siguientes acciones, que son móviles y pueden estar en diferentes momentos, como posibilidades para organizar una sesión: detonador, calentamiento, diálogo, exploración lúdica, representación y evaluación. En especial la definición que el autor da del término detonador como aquello que orienta a la acción me ayudó a pensar en el papel de los trabajos artísticos en mi investigación.

La siguiente investigación surge de un proyecto denominado *Prácticas de enseñanza en la asignatura de artes en la educación secundaria en el marco de la reforma integral de la Educación Básica* coordinado por la Dra. Rosa María Torres. De este proyecto proviene la investigación que Nájera (2012) tituló *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; de este trabajo me interesó cómo el autor analizó la experiencia que uno de los profesores de la escuela telesecundaria vivió durante el acompañamiento; su participación en la planeación de secuencias didácticas junto con los acompañados; y cómo impartió a modo de ejemplo una de las secuencias didácticas planeadas con un grupo de estudiantes.

En sus conclusiones Nájera destaca que en un acompañamiento es vital tener en cuenta los siguientes aspectos: la experiencia de los docentes; la flexibilidad de una planeación que se adecúa e incluso cambia a partir de la relación con el acompañado; el objetivo de fortalecer, desarrollar, mejorar y transformar las prácticas de enseñanza de los docentes; y, la importancia de abrir espacios de reflexión con los acompañados. Una diferencia que encuentro entre el trabajo desarrollado por Nájera y el que aquí presento está en los sustentos teóricos; mientras que Nájera se apoya en la postura de Vélaz de Medrano (2009), quien usa los términos mentor y principiante para distinguir a los participantes de un acompañamiento, nosotras tomamos como sustento a Paul (2010) quien los denomina acompañantes y acompañados con la intención de insistir en una relación entre iguales.

Del texto de Ferreiro y Rivera (2014) denominado “La escuela de tiempo completo: experiencias en las enseñanzas de las artes en una telesecundaria”, en que analizan las experiencias de los participantes en la investigación *La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria*, me fue útil reconocer que para su desarrollo se integró un equipo interdisciplinario con especialistas en teatro, música, artes plásticas, danza y literatura en el que participaron profesores y estudiantes de la maestría en Desarrollo Educativo; se partió de la necesidad de atender la formación de los docentes con el fin de que las artes no sean consideradas como un simple entretenimiento; se utilizó como metodología el acompañamiento y en este los acompañantes caminaron junto a tres profesores con el objetivo de ofrecerles un acercamiento a las artes a partir del cual pudieran descubrir su capacidad de provocar experiencias estético – artísticas y educativas en los estudiantes; se estableció el propósito de potenciar las prácticas de enseñanza de los acompañados, mediante una guía adaptada a sus condiciones y necesidades; se trabajó con la experiencia como eje transversal a partir del cual se diseñaron e implementaron secuencias didácticas y las diferentes actividades que se realizaron; y, se organizó el acompañamiento en tres momentos (desarrollo de un proyecto encabezado por los especialistas, un taller con los docentes acompañados y por último el desarrollo de un nuevo proyecto guiado por el docente que llegó al final del acompañamiento).

De la investigación antes mencionada se desprenden paralelamente cuatro investigaciones que refiero a continuación. En primer término está Córdoba (2014), quien en la investigación *La imagen como nodo. Vínculo entre la Literatura y las Artes visuales en Telesecundaria*, se plantea revalorar el texto literario como trabajo artístico y presentarlo a los estudiantes como una posibilidad generadora de imágenes, que a través de las artes plásticas podrían materializarse.

La autora utiliza el término nodo como el concepto que favoreció el establecimiento de los vínculos entre las disciplinas artísticas. La imagen fue el nodo central, considerando que las imágenes evocadas por los textos literarios proporcionan información sensorial que parte de la interpretación personal, mientras que las imágenes obtenidas del entorno son de carácter tangible. Los estudiantes participantes reflexionaron a partir de la imagen, el entorno y el texto literario para después dar forma

a sus creaciones plásticas sin la necesidad de reproducir o mimetizar una imagen. De esta investigación destaco el uso del término nodo, mismo que Córdoba define como un punto de encuentro en el que las disciplinas convergen y se relacionan.

Una investigación más que derivó del mismo acompañamiento es la de Rivera (2014) titulada *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*; la autora se centró en el análisis de las relaciones que el docente acompañado estableció con sus alumnos durante el acompañamiento interdisciplinario y utilizó una metáfora de danza (improvisación de contacto) para examinar la experiencia del docente.

Ella divide el análisis del proceso vivido por el docente en: incorporación de la planeación, consideración del trabajo por proyectos, libertad de expresión, carácter interdisciplinario e incorporación de saberes. Dentro de las conclusiones menciona que el acompañamiento sirvió para aminorar la vergüenza del docente acompañado al dar la clase de artes, lo que destaca como un hallazgo, debido a que en investigaciones previas este aspecto solo se había observado en los estudiantes. Subraya la importancia del trabajo colaborativo durante el acompañamiento en el que el otro es una fuente de aprendizaje con quien se comparten posibilidades para mejorar. Esta investigación me es relevante porque pone al centro del acompañamiento al docente y su experiencia puesta en relación con las artes y los estudiantes.

Del mismo proyecto de acompañamiento en la escuela Telesecundaria se produjo un video de la intervención (Ferreiro y Romero, 2015), acompañado de un cuadernillo titulado *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria*, enfocado en las experiencias de los participantes (Ferreiro y Rivera, 2015) y un libro electrónico, coordinado por Ferreiro (2014), ambos publicados por el INBA. En el libro electrónico se encuentran los siguientes artículos:

Nájera (2014) escribe el artículo “Una mirada a la enseñanza del teatro. Acompañamiento – modelaje con profesores generalistas”. De este trabajo me llama la atención cómo el autor destaca la importancia de la interrelación entre el profesor y los estudiantes. Además muestra cómo a través del performance fue posible vincular al resto de las disciplinas que participaron en el acompañamiento.

Del artículo de Zaballa (2014) “Intervención didáctica musical en una telesecundaria: implementación de metodologías para la improvisación” me interesa destacar que el autor considera fundamental en la formación musical valorar el paisaje sonoro, por lo que propone rescatar los sonidos de la naturaleza propios de la comunidad o el contexto de los estudiantes, a partir de la propuesta de Schafer (1992); en consecuencia trabajó la reproducción de sonidos del medio ambiente con instrumentos contruidos por los estudiantes en donde la exploración y experimentación cobraron importancia. Acciones con las que se reforzó la idea de que los profesores no necesitan contar con conocimientos formales para la enseñanza de las artes.

En una siguiente generación de la misma maestría y línea, Soledad Fernández y Julieta Miranda desarrollaron un proceso de acompañamiento interdisciplinario a partir de la música y la danza en una escuela primaria de la Ciudad de México. Ellas se plantearon como objetivo sensibilizar a los profesores respecto a posibles formas de abordar la enseñanza de las artes en la escuela primaria; acercar a los estudiantes a elementos básicos de la danza y la música; y, construir interdisciplina entre música y danza.

Fernández (2016) en la tesis titulada *Educación musical en la escuela primaria: sonidos y cuerpos en movimiento*, hace apuntes que me fueron útiles para entender el papel de acompañantes y acompañados; además de especificar lo que un trabajo en dupla docente implica. Acerca de los profesores especialistas especifica que deben tener claro que no se pretende formar profesionales del arte sino sensibilizar a estudiantes y profesores con sus propias capacidades sensibles y creativas; que el propósito va más allá de trasladar la formación profesional a la escuela básica; que es necesario contar con disposición para desplazarse de una visión disciplinar a una con miras hacia la interdisciplina; y, finalmente que es necesario estar dispuestos a escuchar, colaborar y dialogar con los profesores generalistas.

Sobre los profesores generalistas señala como fundamental una postura dispuesta y de apertura que les permita reconocerse como seres sensibles y creativos, abiertos al diálogo y con disposición a dedicar tiempo a planear, investigar y dialogar.

Sobre el trabajo en dupla la autora señala que implicó desarrollar de forma colaborativa la planeación, la aplicación y la evaluación de las sesiones que integraron el

acompañamiento. Especifica que su forma de trabajo fue planear en sesiones presenciales que ocurrían semanalmente y en las que el diálogo les permitió construir un trabajo interdisciplinario con las artes; tarea que en palabras de la autora significó mover las fronteras de las disciplinas para encontrar puntos de coincidencia entre danza y música; por lo que la tarea de planear conllevó además de imaginar y crear, tareas como reflexionar y evaluar.

Por su parte Miranda (2017), en la tesis *Experiencia de interdisciplina entre danza y música. Un proceso de acompañamiento en educación artística en la escuela primaria*, explica que el trabajo interdisciplinario se construyó a partir del ejercicio de planear y tomar decisiones sobre los contenidos a abordar; establecer y compartir formas de trabajo; y un constante diálogo en el que la comunicación y el respeto fueron fundamentales. La elaboración de planeaciones las llevó a establecer rutas de trabajo en las que se conjuntaron, compartieron y transformaron métodos de cada disciplina. Estructurar las secuencias didácticas implicó definir los objetivos a alcanzar en cada una de las disciplinas. Este trabajo estuvo organizado en tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre. Además los contenidos estaban organizados a partir de nodos que permitían los cruces entre disciplinas.

Otro trabajo que antecede a mi investigación lo coordinó Alma Dea Michel (2016) en el libro *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la línea de Educación Artística de la maestría en Desarrollo Educativo*, en el que se muestra la experiencia de los docentes integrantes de la línea respecto a la formación de profesores de educación básica en la educación artística. De este material retomo que parte de una perspectiva alfabetizadora desde la que se pretende compartir con los estudiantes los conceptos básicos de cada una de las disciplinas artísticas con las que se trabaja; que se organiza en sesiones dirigidas por una dupla docente integrada por especialistas de distintas disciplinas artísticas; que se interesa en crear un vínculo entre teoría y práctica; y que prioriza el proceso vivido por los estudiantes ante los productos.

El trabajo desarrollado en la línea se basa en principios pedagógicos como: incluir en las sesiones de trabajo momentos de exploración, experimentación y producción; dotar de bagaje conceptual a los estudiantes; dar lugar a experiencias estéticas; incluir la

apreciación de obras artísticas como elementos del proceso y como detonadores de actividades; establecer momentos de notación y reflexión; articular las disciplinas artísticas; fomentar un trabajo colaborativo entre profesores y disciplinas; y, reflexionar sobre las artes en la escuela y fomentar el diseño de propuestas que sean aplicables en las aulas.

Un antecedente más es el libro *Las aportaciones del Centro Nacional de las Artes a la educación básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*, en el que los profesores que lo imparten reflexionan sobre este; el diplomado tiene el objetivo de contribuir a la formación artística de docentes de educación básica. Ibarra (2014) especifica que la propuesta metodológica del diplomado se apoya en un enfoque interdisciplinario que pretende el intercambio e integración de elementos, conceptos y métodos de las disciplinas. Además se pone énfasis en integrar las prácticas docentes, la didáctica de las artes y las prácticas artísticas. A su vez la propuesta se vincula con los campos formativos: desarrollo personal y para la convivencia; lenguaje y comunicación; y, exploración y comprensión del mundo natural y social. De esta propuesta se integran tres formatos didácticos que se ponen en práctica en el diplomado.

Estos formatos son: laboratorios, los que implican experimentar creando a partir de las artes; seminarios – talleres, son espacios para reflexiones teórico – metodológicas; y, por último la clínica, espacio destinado para analizar experiencias de formación artística y brindar elementos de metodología para que los participantes diseñen sus propias secuencias didácticas.

Otro antecedente importante por su interés en la formación de profesores en la enseñanza de las artes y por la estrategia de reunir en un trabajo colaborativo a especialistas de las artes y en este caso estudiantes que se están formando para ser docentes tiene lugar en Canadá y es encabezado por Andrews (1999), quien en su artículo “Side by Side: Evaluating a Partnership in Arts Teacher Education” presenta los resultados de un programa de formación de docentes centrado en instruir a profesores en formación en diferentes disciplinas artísticas, planeación curricular, evaluación e integración de las artes. Según el autor, los integrantes del curso aumentaron su conocimiento sobre las disciplinas artísticas, la confianza para incluirlas dentro de sus prácticas docentes, y su apertura para tener más experiencias con las artes.

La puesta en marcha de este programa logró que se incluyera un curso de artes en el programa de formación de docentes; la apertura de un centro para generar recursos económicos para la compra de materiales; y, la adscripción de profesores para apoyar el programa. El programa logró acercar la experiencia universitaria y la experiencia en el campo laboral, abordar un enfoque multidisciplinario y trabajar con un aprendizaje experiencial.

El mismo Andrews (2010) en el artículo “Seeking Harmony; Teacher's Perspective on Learning to Teach in and Through the Arts” examina la perspectiva de los profesores sobre el aprendizaje de la enseñanza de las artes a partir de involucrarse en procesos en los que experimentaron con diferentes disciplinas artísticas. Después de implementar un programa cuyo objetivo era mejorar el aprendizaje de las artes en profesores y desarrollar su experiencia de educación en las artes empleó herramientas como cuestionarios, encuestas y grupos de discusión. El programa consistió en un curso de verano en el que los profesores fueron guiados por artistas con el fin de promover experiencias artísticas que les implicara percibir, crear y apreciar a partir de la danza, la música, las artes visuales y el teatro. Dentro de las conclusiones se señala que esta investigación – acción aumentó la sensibilidad, creatividad y apertura a experimentar de los profesores.

También Andrews (2011) en el artículo titulado “The Good, the Bad, and the Ugly: Identify Effective Partnership Practices in Arts Education” distingue las características que favorecen el éxito o fracaso de un programa apoyado en el trabajo colaborativo entre artistas y profesores. De este trabajo en particular me interesa la importancia de analizar los obstáculos que se presentan durante un programa de formación colaborativo.

El autor señala que el éxito de este proyecto se basó en la utilización efectiva de recursos como materiales didácticos e instalaciones; en una comunicación clara y consistente entre los participantes; en planificar de manera colaborativa entre artistas y profesores; en una visión común del currículum; la adaptación de los artistas a la cultura de la escuela; una instrucción efectiva; comprensión del plan de estudios; voluntad del artista de colaborar en la planeación, implementación y evaluación; generar un ambiente positivo en el aula lo que implica relacionarse respetuosamente entre artistas, profesores y estudiantes; así como un fuerte apoyo institucional.

Asimismo señala que el trabajo entre artistas y profesores fracasa cuando la comunicación entre los participantes es inadecuada; el tiempo y la financiación son limitados; hay liderazgo ineficaz por parte de los artistas y se presentan conflictos de horarios; un gran número de estudiantes involucrados en el proyecto; y, falta de espacio adecuado.

Pese a los obstáculos el autor concluye que la colaboración entre artistas y profesores es un enfoque viable para apoyar y fomentar la enseñanza de las artes; y que sin duda los estudiantes y profesores se benefician de la experiencia profesional de los artistas.

Andrews (2012) en el artículo titulado “Creative Osmosis: Teacher Perspectives of Artist Involvement in Professional Development” estudia el impacto de un programa de desarrollo profesional en artes para docentes cuyo objetivo fue mejorar la enseñanza de disciplinas artísticas.

La investigación arrojó que después de participar en el programa los profesores habían aumentado su disponibilidad para enseñar artes en sus aulas; sin embargo, el estudio también identifica cuatro obstáculos con los que los profesores se encontraron al incorporar las artes en su práctica, estos son: encontrar tiempos dentro del currículum oficial, adquirir recursos económicos y espaciales; no contar con la colaboración de otros profesores y la dificultad de evaluar en el campo de las artes.

Una diferencia notable entre el trabajo de Andrews y los acompañamientos llevados a cabo en la línea de Educación Artística es que en los segundos hay una etapa de ejemplificación en la que se pretende que los profesores observen cómo el equipo de intervención e investigación desarrolla el trabajo con los estudiantes.

Otros autores como Vélaz de Medrano (2009) y Paul (2010) también han desarrollado investigaciones a partir de acompañamientos; sin embargo sobre ellos abundo en el apartado sobre las miradas teóricas que guiaron esta investigación.

Finalmente y una vez que tenía mayor claridad sobre mi objeto de estudio me acerqué al trabajo de Gutiérrez (2013) quien desarrolló la tesis *Los cómo de la metodología de la educación estética, caminos para la percepción del arte*. En la que plantea que con frecuencia en los cursos de educación estética los participantes viven experiencias estéticas. Para llevar a cabo su investigación toma como estudio de caso el Diplomado para la profesionalización de la enseñanza de las artes desarrollado por el Instituto

Mexicano del Arte al Servicio de la Educación IMASE. Se apoya en posturas teóricas pragmatistas y fenomenológicas como las de Greene y Dewey.

Analiza la metodología creada por el Lincoln Center y adaptada en México por los artistas-maestros del IMASE, y se detiene en: el fenómeno artístico como conductor de una percepción activa y generador de experiencias estéticas; la relación entre imaginación, experiencias y procesos de conocimiento; los trabajos artísticos que permiten la apreciación, la reflexión y la acción con los materiales, y cómo a partir de estos se diseñan actividades que implican a los participantes explorar racional y sensorialmente, convirtiéndose en fenómenos de aprendizaje y construcción de conocimiento; y la posibilidad de estructurar una línea de exploración que surja de una serie de preguntas que son formuladas con la intención de construir clases que se conviertan en una experiencia.

Dentro de sus conclusiones la autora señala que para que una clase se vuelva una experiencia para el estudiante son fundamentales el cuidado, la atención, el uso de herramientas y estrategias. Elementos que se encuentran implícitos en la propuesta de la educación estética. Aplicar esta metodología con profesores mostró que los sensibiliza con la idea de aprender de los estudiantes, hacer preguntas, permitir que los estudiantes exploren y den un lugar importante a los descubrimientos.

Hasta aquí el relato de los trabajos que consulté con el propósito de identificar los aspectos que sirven de antecedentes a mi investigación. A manera de síntesis mencionaré una serie de aspectos que me ayudaron a encontrar una postura de inicio para desarrollar este trabajo:

- La relegación curricular que se da a las disciplinas artísticas y entre ellas al teatro
- La serie de propuestas didácticas enfocadas en generar experiencias en los estudiantes a partir del trabajo con las artes y que pueden ser una orientación para que los docentes construyan sus propias rutas
- El acompañamiento como un proceso que permite aportar a la formación docente a la vez que se investiga
- La importancia y complejidad de elaborar planeaciones
- La enseñanza colaborativa (Finkel, 2008) con miras a la construcción de interdisciplina

- Los momentos en los que se puede desarrollar un acompañamiento (etapa de ejemplificación, desarrollo de un taller con los docentes en el que ellos mismos experimenten con las artes, y el desarrollo de un proyecto por parte de los acompañados)
- Poner al centro el concepto de experiencia tanto para los acompañados como para los estudiantes
- Lo importante de establecer una relación colaborativa y siempre en diálogo entre los participantes del acompañamiento
- La idea de que los profesores acompañados no necesitan conocimientos formales para incluir las artes en sus prácticas de enseñanza
- La presencia de trabajos artísticos como parte de una metodología que busca generar experiencias dentro de los salones de clases.

A partir de las ideas anteriores construí mi objeto de estudio. Al inicio de esta investigación tenía como propósito indagar sobre el cuerpo de los docentes como puente con la realidad a partir del cual se experimenta con el mundo; por ello mis preguntas de investigación iniciales hacían referencia a cómo los docentes percibían su propio cuerpo y cómo el acompañamiento podría generar experiencias que los hicieran revalorar el cuerpo y el de los estudiantes dentro de sus prácticas docentes.

Sin embargo, el material empírico y la experiencia del acompañamiento orientaron mi mirada hacia otros asuntos. En primer término, me interesó el uso¹ que dimos a una serie de trabajos artísticos y lo que estos detonaron en el equipo de investigación y los docentes acompañados; por lo que en un segundo momento planteé estudiar cómo el uso de los trabajos artísticos había potenciado las prácticas de enseñanza de las artes de estos profesores; sin embargo, al comenzar a analizar lo sucedido incluí lo que ocurrió con los estudiantes porque también eran parte fundamental del proceso. No obstante, la relevancia del uso de los trabajos artísticos no podía abordarse sin retomar los obstáculos que se presentaron en el acompañamiento. Por ello me propuse estudiar lo sucedido a partir de los trabajos artísticos como alternativas que permitieron el diálogo con los profesores acompañados y estudiantes.

¹ Término que utilizo en el sentido de Wittgenstein (1998, citado en Ferreiro, 2018) quien explica que “en el uso de las palabras está su significado” (p. 1).

Preguntas que guiaron la investigación

- ¿Qué factores institucionales, docentes o personales favorecieron u obstaculizaron el diálogo en el acompañamiento?
- ¿Cómo el uso de trabajos artísticos contribuyó a la construcción de vías de comunicación ante el no diálogo en el acompañamiento?
- ¿Cómo los trabajos artísticos funcionaron como facilitadores para el diálogo dentro del acompañamiento?

Objetivos

- Documentar el proceso del acompañamiento a fin de generar un relato denso que permita el análisis y la categorización de la información.
- Analizar los obstáculos que se presentaron durante el acompañamiento y la pertinencia y eficacia de las estrategias de las acompañantes para sortearlos.

Finalmente comparto con el lector que el desarrollo de esta investigación implicó tres momentos distintos que a continuación enlisto:

1. Decisión sobre el acompañamiento y su logística.
2. Desarrollo del acompañamiento y su metodología.
3. Sistematización de la información y análisis.

Organización del escrito

A lo largo de este documento el lector encontrará cuatro capítulos a partir de los cuales se desarrolla el trabajo de investigación. En el primero presento el contexto físico del internado No.1, y el contexto institucional a partir de los planteamientos sobre la educación artística establecidos en el *Plan de estudios 2011* y la *Guía para el maestro*, ambos documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública.

En el segundo capítulo integro las miradas teóricas y metodológicas que guiaron esta investigación. Me detengo en conceptos como: experiencia, experiencia estética, experiencia educativa, imaginación, prácticas educativas y acompañamiento. En el segundo apartado presento la metodología de la investigación, misma que explico a partir de la perspectiva cualitativa, las herramientas etnográficas y lo interdisciplinario.

En el tercero abordo el diálogo dentro del proceso de acompañamiento desde los factores institucionales, docentes y personales que lo favorecieron u obstaculizaron.

En el cuarto reconstruyo los procesos que se integraron a partir del uso de trabajos artísticos dentro del acompañamiento, y distingo de qué manera estos contribuyeron al diálogo.

Finalmente presento un apartado con las conclusiones de la investigación.

Capítulo 1. Entorno físico e institucional

En este apartado presento, a partir de descripciones e imágenes, el internado al que asistimos durante seis meses para llevar a cabo el acompañamiento. Para cumplir con dicho propósito me detengo en información cómo:

- La ubicación del internado y las vías de acceso a este
- Las características físicas del edificio y su distribución
- Las personas que lo ocupan, principalmente los profesores a quienes acompañamos y los estudiantes.

De los profesores hago una breve semblanza en la que incluyo información personal y profesional; para comprender la estancia de los estudiantes dentro del internado incluyo una serie de fotografías a partir de las cuales hago una relación entre el espacio, el tiempo y las actividades que llevan a cabo dentro de la institución.

1.1 El escenario de la intervención

El internado No. 1 Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega es una institución pública, se ubica en la calle Adolfo Prieto número 1128 de la colonia Del Valle, dentro de la delegación Benito Juárez de la Ciudad de México. Para llegar al internado se pueden tomar vías como el eje cinco sur Eugenia o el eje seis Ángel Urraza, o bien trasladarse en metro; las estaciones cercanas son San Antonio Abad y Eugenia.

El lugar se distingue por su fachada color blanco con una serie de ventanas rectangulares rodeadas por marcos en tono guinda; la cerca color verde que limita el espacio de la banqueta y la avenida en la que transitan los autos; grandes palmeras y árboles a sus costados; y la puerta principal color negro en la que hay un par de letreros con avisos dirigidos a los padres de familia.

Las bóvedas que aún conserva el edificio en el que ahora se encuentra el internado son muestra de que este era un colegio religioso hasta finales de la revolución mexicana cuando el general Calles lo convirtió en la Escuela de Artes y Oficios, con el fin de albergar en él a los hijos de los soldados que perdieron la vida en la revolución. Para continuar con este propósito en 1935 el entonces presidente Lázaro Cárdenas reinaugó el lugar dándole el nombre que actualmente tiene, además a partir de esa fecha atendió únicamente a niñas de escasos recursos económicos. En la actualidad en el internado se

atiende a una población de estudiantes integrada por niños y niñas; y según lo afirma la subdirectora se mantiene el objetivo de albergar estudiantes que se encuentran en condiciones desfavorables debido a problemáticas familiares, sociales o económicas.

Al entrar en el internado lo primero con lo que un visitante se encuentra es el área de vigilancia atendida por uno o dos policías quienes tienen estricto control de las personas que entran y salen. A mano derecha de esta área se encuentra la dirección de la escuela, que es un espacio amplio en el que hay varios escritorios; el que está al fondo del espacio es el que ocupa la directora.

Figura 1. Dirección escolar



Interior del espacio que alberga las áreas de trabajo de la directora, la subdirectora y un par de secretarías. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

La dirección tiene una segunda puerta de entrada que da a un amplio jardín con pasillos enmarcados por árboles y arbustos. Al lado izquierdo de este se encuentra el salón de danza y el salón de usos múltiples (este último se ocupa ocasionalmente para proyectar películas a los estudiantes o para realizar kermeses). En la parte posterior del mismo jardín está la casa del conserje. Al lado derecho la ludoteca y las escaleras que dan a los dormitorios.

Figura 2. Jardín principal



Jardín ubicado frente a la dirección escolar. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 3. Casa del conserje



Exterior de la casa que habita el conserje. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Este jardín principal se conecta mediante un pasillo, sobre el que están las puertas de entrada de los salones de computación y de danza, con un patio con canchas de basquetbol y grandes maceteros. A mano derecha de este segundo patio está el comedor para estudiantes y la cocina. Al lado izquierdo se encuentran los salones de clases distribuidos en dos niveles; al frente están los baños de los estudiantes; y en la parte posterior se ubica el auditorio y el área de estacionamiento.

En el extremo opuesto hay un tercer patio que al frente tiene la sala de juntas de profesores y la biblioteca; al lado derecho los salones de los talleres de teatro y modelado;

al lado izquierdo el salón de gastronomía; y en la parte posterior otra área de jardín con unos columpios; y las oficinas de la supervisión escolar.

Figura 4. Sala de juntas



Interior de la sala de juntas en la que llevamos a cabo las reuniones y entrevistas con los acompañados. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 5. Jardín posterior con columpios



Columpios al fondo del jardín principal. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

La planta alta del internado conserva rasgos del colegio religioso que fue por sus largos y anchos pasillos cubiertos por losetas color guinda, altos muros blancos y un techo con gruesas vigas de madera. En esta parte del internado están los tres dormitorios protegidos por altas y pesadas puertas también de madera. Los dormitorios son amplios y las ventanas permiten la entrada de luz, son espacios limpios en los cuales hay alrededor de 20 camas individuales dispuestas en dos filas; sobre cada cama hay una almohada y algunas cobijas y sábanas que han sido dobladas y puestas en la parte

superior de estas. Al fondo de los dormitorios están los baños de pisos y paredes cubiertos de azulejos blancos, con el área de regaderas. En la planta alta también están el área de trabajo del equipo interdisciplinario; el consultorio médico y el odontológico junto con una sala de espera o recuperación para los estudiantes que llegan a presentar malestares de salud, a cuyos padres se avisa de inmediato y permanecen ahí hasta que lleguen por ellos.

Figura 6. Área de trabajo del grupo interdisciplinario



Interior del área de trabajo del equipo interdisciplinario. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 7. Sala de espera o recuperación



Interior de la sala de espera que se encuentra a un costado del consultorio médico. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Según lo relata la subdirectora del internado actualmente asisten a este 110 alumnos aproximadamente, en su mayoría de la zona oriente de la ciudad, principalmente de la delegación Iztapalapa. En total se atienden seis grupos en el internado uno por cada grado. El número de estudiantes por grupo varía, ya que en algunos hay 12 estudiantes inscritos, mientras que en otros 27. La jornada escolar se divide en turno matutino y vespertino; hay profesores que permanecen ambas jornadas en el internado a cargo de un mismo grupo, este es el caso de primero y segundo grados; mientras que en los

grupos de tercero, cuarto, quinto y sexto grados los profesores de la jornada matutina son relevados por otros que llegan a las 2pm. Ambas jornadas son de carácter obligatorio para los estudiantes.

En el acompañamiento que llevamos a cabo en un inicio trabajamos con los cuatro profesores que se integran a la jornada vespertina; sin embargo durante el proceso se integró una profesora de la jornada matutina quien recibió la propuesta por parte de la directora de trabajar también por las tardes con el grupo de quinto, al que ya atendía por las mañanas.

A los profesores que llegan a la jornada vespertina que es de las 14:00 a las 18:30 hrs. se les llama “de apoyo pedagógico”,² porque parte de su labor consiste en ayudar a los estudiantes a hacer sus tareas y profundizar con ellos en temas revisados en la jornada matutina.

Con la intención de comprender al internado a través de las personas que lo habitan como lo sugiere Lourau (1970), a continuación incluyo una breve semblanza de los profesores con los que trabajamos hasta la etapa dos del acompañamiento, integrada a partir de las entrevistas que llevamos a cabo con ellos.

El profesor de tercero a quien denominaré M³, tiene 24 años de edad, es licenciado en pedagogía egresado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En los últimos semestres de la licenciatura se interesó por la investigación, sin embargo le pareció que no era un área laboralmente accesible; entonces entró como practicante al Papalote Museo del Niño y a partir de esa experiencia decidió integrarse a la docencia. En 2018 llevaba tres años como profesor frente a grupo, poco menos de uno en el internado. Por las mañanas trabaja en una primaria de la alcaldía Magdalena Contreras en la que al igual que en el internado imparte tercer grado. Sobre sus experiencias con las artes comenta que desde niño se acercó al dibujo, después al teatro y actualmente a la fotografía; además formó parte del Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las Artes en la Educación Básica que se imparte en el Centro Nacional de las Artes.

² En una plática informal la subdirectora del internado nos comentó que así solían llamar a los maestros de la jornada vespertina.

³ A lo largo del texto uso una serie de letras con las que identifico a cada uno de los profesores, esto con el fin de mantener la confidencialidad de su identidad.

La profesora de cuarto a quien llamaré C, tiene 29 años de edad, es egresada de la Escuela Normal Superior y de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. En el momento en el que se llevó a cabo el acompañamiento tenía ocho años de experiencia docente. Y hacía año y medio que había terminado la licenciatura en contaduría y había comenzado a trabajar también por las mañanas en una escuela de San Jerónimo en la que imparte quinto grado. Eligió trabajar en el internado porque el horario le permitía ir a las clases de contaduría. Practicó por varios años danza folclórica e incluso llegó a considerar dedicarse profesionalmente a ella, sin embargo optó por la docencia.

La profesora de quinto grado a quien me referiré como A tiene 29 años, es licenciada en pedagogía egresada de la UNAM, hizo examen de oposición para ingresar a la SEP; en ese momento tenía siete años como docente. Hasta hace poco se incorporó a trabajar por las tardes en el internado. Intentó practicar danza, sin embargo concluyó que no era algo con lo que se sintiera cómoda.

El profesor de sexto grado a quien me referiré como CL tiene 42 años, es egresado de la Escuela Nacional de Maestros como Licenciado en Educación Primaria; tiene 18 años frente a grupo. Solo ha trabajado en el internado. La experiencia que ha tenido con la música y el dibujo la califica como superficial pues explica que no tiene conocimientos técnicos al respecto.

En el acompañamiento participó una cuarta profesora, a quien denominaré CN, ella es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional y tiene 45 años. No abundo debido a que únicamente trabajamos con ella durante las primeras tres sesiones, ya que por instrucciones de la directora fue removida de titular del cuarto grado a responsable de la biblioteca escolar.

Además de los profesores a quienes acompañamos en el internado trabajan también la directora, la administradora, la subdirectora del turno vespertino, los maestros de la jornada matutina; la secretaria, los prefectos del turno matutino, vespertino y nocturno, el personal de cocina, intendencia y vigilancia; un grupo interdisciplinario conformado por dos trabajadoras sociales, una psicóloga, una odontóloga y un médico; este grupo es el encargado de determinar si un estudiante es candidato para ser inscrito en el internado o no; algunas de sus tareas consisten en hacer entrevistas, exámenes y visitas

domiciliarias a las familias de los estudiantes, ya que para que un niño sea inscrito en el internado, sus padres tienen que demostrar que trabajan durante todo el día, que sus ingresos económicos no son suficientes para la manutención del niño, comprometerse a recoger al estudiante los días viernes por la tarde y llevarlo de vuelta los lunes antes de las 7 am con los cinco uniformes limpios (uno para cada día de la semana). Cabe aclarar que por ningún motivo los estudiantes pueden permanecer durante el fin de semana en el internado.

Con el fin de profundizar en el contexto de la institución, a continuación presento una segunda serie de fotografías que muestra los lugares que son significativos para la comunidad escolar. Acompaño estas imágenes con textos breves que señalan las actividades que los estudiantes hacen en estos lugares y los momentos del día en los que las llevan a cabo, con la intención de que el lector imagine los recorridos que hacen los estudiantes dentro del internado.

Figura 8. Fachada del internado



110 estudiantes, en su mayoría de la zona oriente de la Ciudad de México, regresan al internado los lunes, minutos antes de las 7 am. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 9. Interior de la cocina del internado



A las 7 am los encargados de la cocina sirven el desayuno a los estudiantes. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 10. El grupo de cuarto grado en su salón de clases



De 8 a 12:30 pm los estudiantes toman clases con los profesores del turno matutino. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 11. Interior del salón de gimnasia



En el salón de gimnasia, en el de danza y en la biblioteca los estudiantes realizan actividades por la mañana con la profesora de educación física y el bibliotecario. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 12. Interior del comedor para estudiantes



A la 1 pm los estudiantes van al comedor en compañía de los prefectos del turno matutino. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 13. Patio principal



Después de comer los estudiantes toman 30 minutos de recreo en el patio principal del internado. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 14. Estudiantes de quinto grado en su salón de clases



De 2 a 6 pm los estudiantes regresan a los salones a tomar clases de apoyo, inglés o algún taller con los maestros del turno vespertino o el responsable de cada taller. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 15. Interior del taller de cocina



El taller de gastronomía se imparte para todos los grupos. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 16. Interior del taller de modelado



Este taller también se imparte para todos los grupos. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 17. Interior del taller de teatro



El taller de teatro se imparte únicamente a los estudiantes de sexto grado. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 18. Interior de la ludoteca



Todos los grupos entran una vez por semana a la ludoteca con actividades previamente planeadas por los profesores. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 19. Regaderas del dormitorio de niños



Después de cenar los estudiantes suben a los dormitorios a tomar un baño de 5 minutos bajo la supervisión de los prefectos del turno nocturno. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 20. Interior del dormitorio de niños



Entre 9 y 9:30 pm los estudiantes duermen, en compañía de un prefecto por cada dormitorio, para despertar a las 6 am del siguiente día. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 21. Interior del dormitorio de niñas



En el internado hay tres dormitorios. Uno para niños, otros para niñas de primero a tercer grado, y uno más para niñas de cuarto a sexto grado. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 22. Interior del consultorio médico



Los estudiantes cuentan con servicio médico, en el turno matutino. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Figura 23. Interior del consultorio odontológico



Los estudiantes cuentan con servicio odontológico en ambos turnos. Internado No. 1 de la Ciudad de México. 2017. Archivo personal.

Este recorrido por los espacios físicos del internado muestra que esta institución tiene rasgos de lo que Goffman (2001) denomina como institución total, algunos de estos son: todos los estudiantes viven bajo las mismas condiciones; hay una ruptura de barreras entre los espacios en los que los estudiantes duermen, se alimentan, realizan actividades académicas, recreativas y de convivencia. Además en el internado se protegen y atienden pautas de bienestar a través de espacios para la higiene personal, servicios médicos, odontológicos y psicológicos.

1.2 Planteamientos institucionales sobre la educación artística

Para esta investigación se tomó la decisión de trabajar con los planes y programas de estudios 2011 y con la *Guía para el Maestro de Educación Básica* de primero a sexto de primaria. Lo hicimos así porque en agosto de 2016, momento en el que iniciamos este trabajo, estos eran los documentos vigentes. Debido a ello no consideramos los siguientes documentos emitidos a partir de la reforma educativa: *Los fines de la educación*; el *Modelo Educativo 2016*; y, la *Propuesta curricular en la educación básica y media superior* porque oficialmente se consideró que estos entrarían en vigor en el ciclo escolar 2018- 2019.

Debido a ello en este apartado reviso y analizo el *Plan de Estudios 2011* y la *Guía para el Maestro de Primaria*, con el fin de identificar los planteamientos institucionales sobre la enseñanza de la Educación Artística en la Escuela Primaria.

En la presentación del *Plan de Estudios 2011* se mencionan como antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB): el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, el Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002 y la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008. Dentro del marco de la RIEB se realizaron reformas curriculares en los tres niveles educativos de la Educación Básica: en 2004 tuvo lugar la Reforma de Educación Preescolar, en 2006 la de Educación Secundaria y en 2009 la de Educación Primaria.

Según el *Plan de Estudios 2011* la Reforma tiene como propósito contribuir a formar a las personas que México necesita para crecer política, económica, social y culturalmente (SEP, 2011). En el mismo documento se afirma que dentro de las prioridades de la propuesta están: la formación integral de los estudiantes; la articulación de preescolar, primaria y secundaria; la inclusión de temas relevantes; y, la formación para la vida y el trabajo (SEP, 2011).

1.2.1 Plan de estudios 2011.

En este documento se manifiesta el interés por mejorar la calidad de la educación. En él se plantean los siguientes aspectos: las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y el mapa curricular. A continuación presento información que se relaciona con la educación artística dentro de estos apartados.

Según lo describe el *Plan de Estudios 2011*: “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidad) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011, p. 29). En el documento se plantean cinco competencias que el alumno deberá desarrollar en los tres niveles de educación básica y a lo largo de la vida, estas son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad.

En la descripción de la competencia para la convivencia se menciona que esta implica que el estudiante reconozca y valore “la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP, 2011, p. 38); y en la descripción de la competencia de convivencia para la vida en sociedad se dice que esta involucra que el estudiante desarrolle “conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo” (SEP, 2011, p. 39).

En el *Plan de Estudios 2011*, se señalan diez rasgos que el alumno egresado de la Educación Básica tendría que mostrar; en el último de estos se expresa que el estudiante demostraría que “reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente” (SEP, 2011, p. 40).

El mapa curricular presenta de forma horizontal los cuatro periodos en los que se divide la Educación Básica: el periodo 1 incluye primero, segundo y tercero de preescolar; el periodo 2 integra primero, segundo y tercero de primaria; el periodo 3 al cuarto, quinto y sexto de primaria; y, el 4 a primero, segundo y tercero de secundaria. De manera vertical se señalan los campos de formación que regulan y articulan los espacios curriculares: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia, en este último se ubica la Educación Artística. En el mapa curricular se muestra que en preescolar se imparte la asignatura de Expresión y apreciación artística; en primaria la asignatura de Educación Artística; y, en secundaria la asignatura de Artes.

En el *Plan de estudios 2011* se establece que el campo de Desarrollo Personal y para la Convivencia “observa, en la estética, otro sustento de la ética, los ve como lenguajes que permiten expresar la subjetividad que define la realidad en la que vive el ser humano

y reconoce a la expresión de la belleza y la sensibilidad como generadores de valores para la convivencia” (SEP, 2011, p. 53).

Como extensión del *Plan de Estudios 2011*, la SEP elaboró la *Guía para el Maestro* de Primaria, para cada uno de los seis grados de primaria; en esta guía se especifica que la asignatura de Educación Artística se organiza a partir de los siguientes lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro.

En este mismo documento se explica que con el estudio de la Educación Artística en primaria se pretende que los estudiantes:

- Obtengan los fundamentos básicos de las artes visuales, la expresión corporal y la danza, la música y el teatro para continuar desarrollando la competencia artística y cultural, así como favorecer las competencias para la vida en el marco de la formación integral en Educación Básica.

- Desarrollen el pensamiento artístico para expresar ideas y emociones, e interpreten los diferentes códigos del arte al estimular la sensibilidad, la percepción y la creatividad a partir del trabajo académico en los diferentes lenguajes artísticos.

- Edifiquen su identidad y fortalezcan su sentido de pertenencia a un grupo, valorando el patrimonio cultural y las diversas manifestaciones artísticas del entorno, de su país y del mundo.

- Comuniquen sus ideas y pensamientos mediante creaciones personales a partir de producciones bidimensionales y tridimensionales, de la experimentación de sus posibilidades de movimiento corporal, de la exploración del fenómeno sonoro y de la participación en juegos teatrales e improvisaciones dramáticas. (SEP, 2011b. p.178).

Durante el período de primaria y como continuación del trabajo iniciado en preescolar se pretende fortalecer la competencia artística y cultural, la cual implica que el estudiante construya las “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 para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural” (SEP, 2011b, p.179).

Según se establece en la *Guía para el Maestro* de Primaria la competencia artística y cultural se manifiesta cuando los estudiantes:

- Utilizan los elementos básicos de cada lenguaje artístico como parte de sí mismos en su desempeño habitual y que favorezcan su formación académica con el fin de disfrutar el arte como un medio de expresión.
- Comprenden y aprecian las diversas formas de representación del arte.

También cuando logran:

- Participar como creadores y/o espectadores sobre la reflexión acerca de su entorno y otros contextos con base en sus vivencias artísticas y culturales.
- Valorar la riqueza de las manifestaciones culturales propias y de los otros, contribuyendo a su preservación, cuidado y conservación. (SEP, 2011b, p.182).

Hasta aquí he planteado los propósitos y argumentos que sustentan la inclusión de la enseñanza de la Educación Artística en la escuela primaria. Ahora me centraré en los contenidos y su organización.

El estudio de las artes en la educación básica se organiza en tres ejes: el primero de ellos es la apreciación y se refiere a favorecer el desarrollo de habilidades perceptuales en el alumno; el segundo es la expresión e implica la práctica de los principios y elementos de cada lenguaje artístico; el último es la contextualización, con este se busca que los alumnos reflexionen sobre las circunstancias históricas y sociales que rodean una obra de arte (SEP, 2011b).

1.2.2 Contenidos y organización de teatro, danza y música.

Las guías para maestros están organizadas por grados y en ellas se profundiza sobre cada uno de los lenguajes artísticos. Para fines de este escrito me centraré en el teatro, la música y la expresión corporal y danza, por ser las disciplinas con las que se realizó el acompañamiento. Citaré su propósito y los temas que se abordan en cada uno de estas.

En la guía para maestros se afirma que la actividad teatral:

debe provocar el interés del alumno por el arte dramático en su dimensión práctica, donde él sea el auténtico protagonista, quien realice juegos de expresión corporal y voz, improvisaciones y ejercicios de socialización; viva

los procesos de creación literaria y producción escénica, como escritor - creador, protagonista de una historia, partícipe de la producción teatral o como espectador informado.

Al estudiar teatro los alumnos exploran elementos para acercarse a él y comprender el lenguaje participando activamente con las posibilidades expresivas del cuerpo, del gesto, de la voz y la conciencia espacial para desplazarse e identificar las partes de un escenario. (SEP, 2011b. p. 185).

De la Expresión corporal y danza se menciona que:

La expresión corporal es la introducción básica para el estudio de la danza como lenguaje artístico; con ella los alumnos experimentan una variedad de movimientos que les permite expresar ideas, sentimientos y emociones, para reconocer la capacidad de su cuerpo para contar historias empleando lenguaje no verbal, con o sin acompañamiento musical. La danza incluye conocimientos específicos que permiten el estudio de los componentes del movimiento y del gesto corporal, a partir de cómo se estructuran en el tiempo y el espacio. (SEP, 2011b, p. 184).

Sobre la música se afirma que:

Este fenómeno tiene un papel ineludible dentro y fuera de la escuela, porque abunda en estímulos constantes provenientes de diversas fuentes. Dichos estímulos están presentes en la música tradicional, las salas de conciertos, los medios electrónicos, la publicidad, la música ambiental, la música de cine, la radio, la Internet y en cualquier momento y lugar. (SEP, 2011b, p.185).

Para su enseñanza los contenidos de cada una de las disciplinas artísticas se distribuyen en cinco bloques a lo largo del ciclo escolar. En las siguientes tablas reúno los temas que deben abordarse en Teatro, Música y Expresión corporal y danza de primero a sexto grados de primaria, organizados por bloques.

Tabla 1. Temas de teatro por bloques y grado

Bloque	1º grado	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado	6º grado
I	Lenguaje Corporal	Lenguaje corporal y verbal	El movimiento en el escenario	Las características de un texto teatral	La tragedia y la comedia como géneros teatrales	Adaptación de un mito o leyenda
II	Posibilidad de expresión corporal	Rasgos principales de un personaje	Diseño de situaciones dramáticas	Lectura dramatizada	La escritura de una obra para marionetas o títeres	Las tareas en una puesta en escena
II	Evocación sensorial	Posibilidades expresivas de la voz	Los diálogos para la caracterización de un personaje	La estructura de una obra teatral	Diseño de marionetas y títeres	Los personajes y sus características
IV	Posibilidades de la voz	Improvisaciones lúdicas	Los rasgos característicos de un personaje	El teatro de sombras	Creaciones de teatrinos	El espacio teatral
V	Expresión corporal y verbal	Expresión de emociones	Representación de un personaje	Las situaciones dramáticas en el teatro de sombras	Montaje de una puesta en escena de títeres y/o marionetas.	La representación teatral

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Temas de Expresión corporal y danza por bloques y grados

Bloque	1º grado	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado	6º grado
I	Niveles y alcances corporales	Contrastes de movimiento	Relaciones con objetos en el espacio general	Comunicación y expresión de ideas	La música y la danza	Elementos básicos de la danza de los pueblos originarios
II	Segmentación de movimientos	Calidades de movimiento	Manipulación de objetos en el espacio personal	Creación de danzas a partir de una historia	La danza y las artes escénicas	Elementos básicos de los bailes folclóricos de México y del mundo
II	Espacio general y personal	Puntos de apoyo y equilibrio	Encuentros con personas y objetos	Composición dancística a partir de un tema	La danza y las artes visuales	Elementos básicos de los bailes populares del mundo
IV	Lenguaje no verbal	Los planos y ejes corporales	Fundamentos de las danzas grupales	Preparación de un montaje dancístico	Géneros dancísticos	Interpretación libre de un baile popular de México o Latinoamericana
V	Acciones cotidianas y extraordinarias	El entorno natural y la Expresión corporal	Danza colectiva	Presentación del montaje	La danza y la identidad cultural	Interpretación libre de un baile folclórico de México

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Temas de música por bloques y grados

Bloque	1º grado	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado	6º grado
I	El sonido y el silencio	Las cualidades del sonido en la música	Las familias instrumentales	La altura del sonido y de la melodía	La importancia de la respiración en el canto	La notación musical
II	Timbre e intensidad del sonido	Pulso musical	Los instrumentos musicales de aliento y percusión	Contornos melódicos	Los elementos de la música a través del canto	El compás musical
II	Altura y duración del sonido	Ritmo	Los instrumentos musicales de cuerda y percusión	La memoria auditiva	Las improvisaciones rítmicas y extra musicales	Los compases de $\frac{3}{4}$ y $\frac{4}{4}$
IV	Paisaje sonoro	Cambios de pulso e intensidad	La narración sonora	La melodía y el acompañamiento	Los géneros musicales	Acompañamientos rítmicos
V	Escuchar y describir	Instrumentos de percusión	Los planos de audición	Ensamblajes instrumentales	Las palabras en la música	Polirritmia

Fuente: Elaboración propia

Estas tablas posibilitan distinguir los temas que el docente debe abordar y llevar a la práctica. La propuesta es ambiciosa y considero que no se ha logrado consolidar, ya que como lo señalo en el apartado planteamiento del problema, existen obstáculos que impiden que los profesores incluyan la enseñanza de las artes en sus prácticas, por ejemplo el tiempo que se dedica a la enseñanza de la Educación Artística, la forma en la que los profesores la imparten, el conocimiento e intereses que tienen en esta área.

Al respecto en el Plan de Estudios 2011 se especifica que la asignatura de Educación Artística, en primarias de jornada regular, se impartirá en una hora a la semana, lo que

suma un total de 40 horas anuales. Es posible observar que en un lapso tan corto de tiempo es imposible que los profesores trabajen todos los temas con la profundidad que cada uno exige.

Señalo la relevancia de que la Educación Artística sea considerada una asignatura de carácter obligatorio y su inclusión en el mapa curricular; sin embargo, la carga horaria que se designa para su desarrollo hace imposible llevar a cabo los propósitos planteados.

Sobre cómo imparten la asignatura los profesores me gustaría apuntar, según lo observado en el internado, que la Guía para el Maestro de Primaria incluye sugerencias didácticas elaboradas por especialistas; sin embargo, existen algunos obstáculos que impiden que los profesores las consulten y pongan en práctica. Por ejemplo, la falta de interés, la falta de dominio de una disciplina artística, la presión por trabajar en las asignaturas que son consideradas como importantes y, como ya se mencionó, la falta de tiempo. Otro aspecto no menos grave es que las actividades propuestas en las guías sean puestas en práctica por los profesores como simple entretenimiento, lo que no solo impediría llevar a cabo los propósitos planteados, sino que provocaría el desinterés e incluso rechazo de los estudiantes hacia las artes.

Como propuesta para colocar a las artes en un sitio distinto, como parte de esta investigación se llevó a cabo un proceso de acompañamiento en artes, dedico el siguiente capítulo a especificar las miradas teóricas y metodológicas que le dieron forma y sustento.

Capítulo 2. Miradas teóricas y metodológicas

En este capítulo presento las posturas e ideas de una serie de autores, que nos ayudaron a sustentar, planear y organizar el proceso de investigación. Estas ideas las divido en dos apartados: el teórico y el metodológico. En el primero considero los conceptos de experiencia, experiencia estética, experiencia educativa, acompañamiento interdisciplinario en artes, imaginación, trabajos artísticos, percepción, prácticas educativas y método de proyectos, con los que sustento la pertinencia de un trabajo experiencial dentro de los salones de clases, la posibilidad de que los profesores diseñen condiciones que detonen experiencias en los estudiantes, así como el acompañamiento como una posibilidad para la formación docente, en este caso en específico en la enseñanza de las artes por los beneficios que estas pueden aportar a la formación de los estudiantes.

En el apartado metodológico desarrollo dos aspectos: en primer lugar comparto ideas de otros autores que contribuyeron a estructurar esta investigación desde una perspectiva cualitativa; y cómo durante el acompañamiento se generó información que documentamos utilizando diferentes herramientas como el registro en video y fotográfico, la redacción de relatos preliminares⁴ de cada una de las sesiones, la realización de entrevistas y el seguimiento de una bitácora.

El segundo aspecto se refiere a la metodología de la investigación, dentro de la cual distingo tres momentos:

Decisión sobre el acompañamiento y su logística.

Desarrollo del acompañamiento y su metodología.

Sistematización de la información y análisis.

2.1 Miradas teóricas

2.1.1 Experiencia.

Como lo anuncié en párrafos anteriores, el concepto de experiencia fue fundamental para sustentar el proceso de acompañamiento. Ya que al diseñarlo partimos de una postura que apuesta por que el tiempo que los estudiantes pasan en la escuela contribuya

⁴ Los llamo preliminares porque son escritos que hacía a partir de un ejercicio de memoria una vez que llegaba a casa después de que las sesiones dentro del internado sucedieran.

a una formación integral, en la que no haya una separación entre sus vidas y los contenidos tratados en clase. Para ello se propone llevar el concepto de experiencia a las aulas porque como lo plantea Dewey (1934), los seres humanos somos capaces de vivir experiencias de una forma continua, porque a lo largo de nuestras vidas interactuamos con el mundo que nos rodea y de estas interacciones pueden surgir experiencias, las que pueden tener diversas tonalidades. Al respecto, Dewey (1934) afirma que una experiencia puede ser:

...una disputa con alguien que fue alguna vez un íntimo amigo, una catástrofe finalmente advertida por una insignificancia. O puede haber sido algo relativamente ligero, y que quizá a causa de su misma ligereza ilustra mejor lo que es una experiencia (p. 42).

Por otro lado Dewey (1967) plantea que para que suceda una experiencia es necesaria una interacción entre aspectos del sujeto y del mundo. A los aspectos provenientes del sujeto el autor los llama condiciones internas y a las que vienen del exterior del sujeto las considera condiciones objetivas; en la interacción ambas condiciones son igual de importantes ya que las dos integran la situación. La situación contiene las interacciones del sujeto con el ambiente, Dewey define este último como: "...cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene" (p. 47).

Sin embargo no todo lo vivido logra integrarse como una experiencia, ya que como lo explica el autor la presencia inevitable de interrupciones, distracciones, estados de dispersión y letargo impiden que lo vivido se vuelva una experiencia (Dewey, 1934).

Existe una mayor posibilidad de tener una experiencia cuando nos enfrentamos a un problema o reto y a través de una serie de acciones logramos darle solución; a esto Dewey (1934) lo denomina como la consumación de la experiencia. Entonces una experiencia está delimitada por un principio y un final entre los cuales participan cualidades únicas que se movilizan a su propio ritmo.

Cuando se vive una experiencia, de forma espontánea le damos el nombre de experiencia porque esta ha logrado quedarse como un recuerdo que se instala como una huella en aquel que la ha vivido; es decir se presenta como un relieve que "se distingue de lo que pasó antes y de lo que vino después" (Dewey, 1934, p. 42).

Por otro lado, Bárcena (2002) subraya:

Un acontecimiento no es aquello sobre lo cual experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes. (...) un acontecimiento es lo que rompe la continuidad del tiempo de la historia y del tiempo personal de lo vivido (p. 504).

Por su parte Dilthey (1986, citado por Ferreiro, 2005) explica que una experiencia articula lo vivido en el pasado, lo ocurrido durante la experiencia y las acciones futuras del individuo. Esta característica en Dewey (1967) podría corresponder con el principio de continuidad, sobre el que menciona que: “significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (pp. 34 -35).

2.1.2 Experiencia educativa.

Pensar que dentro de los salones de clases se pueden detonar experiencias es apoyar la idea de que la educación implica aceptar que en las aulas escolares se desatarán situaciones estrechamente vinculadas con lo que los estudiantes son y lo que han vivido; que en estas situaciones los estudiantes tendrán una participación activa que los implicará cognitivamente, emocional y sensitivamente; y, finalmente que lo vivido tendrá repercusiones en sus decisiones y acciones futuras.

Una de las tesis principales de Dewey (1967) es que existe un estrecho vínculo entre la educación y la experiencia. El autor relaciona la educación con el verbo crecer ya que para él esta implica un desarrollo físico, emocional y moral.

La idea de Dewey (1967) sobre la educación contrasta con los métodos utilizados en la educación tradicional:

A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre, al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y

materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio (p. 15).

Dewey (1967) observa que la educación tradicional se centra en la transmisión de información y destrezas de los profesores adultos a las generaciones de jóvenes estudiantes por lo que

... el esquema tradicional es, en esencia, una imposición desde arriba y desde afuera. Impone modelos, materias y métodos adultos a aquellos que solo se están desarrollando lentamente hacia la madurez. La separación es tan grande que las materias y los métodos de aprender y de proceder requeridos son ajenos a la capacidad que poseen los jóvenes (Dewey, 1967, p. 14).

Sobre la experiencia educativa Dewey (1967) afirma que la interacción se da entre los estudiantes y las situaciones que los profesores crean para estos; y que la continuidad se expresa en el deseo, la curiosidad e interés del estudiante por seguir indagando y aprendiendo. De no ser así a lo ocurrido el autor lo define como experiencia anti educativa; ya que esta frenará el deseo de los estudiantes de seguir experimentando.

Para Dewey (1967) los profesores tienen la capacidad y oportunidad de diseñar situaciones en las que es posible que una experiencia surja. En este sentido la tarea y responsabilidad de los profesores adquiere una mayor profundidad al considerar que estas situaciones están integradas por las actividades, los espacios, los materiales y los estímulos que propongan a los estudiantes; además de la forma en que lo hacen, es decir el tipo de relación que construye entre ellos.

Esta postura de Dewey me lleva a pensar la tarea de un profesor desde la dimensión de agente y sujeto que Salazar (2010), a partir de Giddens y Touraine, define como: “personas libres, creadoras de su propia vida, con conciencia, reflexividad, decisión y poder para controlar y administrar su acción y su vida social” (p. 134). Bajo estos supuestos los profesores son pensados como actores, término que para Touraine (citado en Salazar, 2010) significa “traspasar la barrera de la vida privada y asumir los papeles sociales, pero para transformar la sociedad y no para ser un consumidor pasivo de reglas e instituciones” (p. 130). Con esta postura en esta investigación se renuncia a la idea de un profesor pasivo que es un sujeto dominado por estructuras externas.

Por el contrario se apoya la idea de que al ejercer un aprendizaje basado en la experiencia el profesor estaría actuando a favor de la libertad de los estudiantes, ya que como Bárcena (2002) lo comenta:

la infancia es la etapa en la que estudiantes jóvenes descubren la cualidad finita del tiempo y con ello la conciencia de un inicio y de un término, pero la convicción de que es posible un constante renacimiento, una cadena de inicios y de comienzos. Esta experiencia del tiempo finito, es una experiencia humana del tiempo basada en la libertad. Entiendo aquí la libertad como poder de creación, como posibilidad de crear otras realidades de las existentes, como esperanza de ruptura de realidades anteriores (Bárcena, 2002, p. 506).

2.1.3 Experiencias estéticas.

Son aquellas en las que se presenta una emoción de disfrute o gozo que surge cuando estamos en acción. Para explicar este tipo de experiencia el mismo Dewey (1934) retoma el proceso de creación de un artista y se centra en la relación entre el hacer y el padecer.

Sobre el hacer o la fase activa el autor agrega:

El arte comprende modelar el barro, esculpir el mármol, colar el bronce, aplicar pigmentos, construir edificios, cantar canciones, tocar instrumentos, representar papeles en el escenario, realizar movimientos rítmicos de danza. Cada arte hace algo con algún material físico, el cuerpo o algo fuera del cuerpo, con o sin el uso de herramientas, y con la mira de producir algo visible, audible o tangible (p. 54).

Mientras que el padecer Dewey (1934) lo explica como aquello que le acontece al artista y al espectador que crea o contempla una obra de arte respectivamente; por ello relaciona el padecer con la palabra “estético”, la que denota la acción de alguien que al entrar en contacto con una obra de arte percibe y goza. La idea central de Dewey es que ambos actos el de crear y el de contemplar no pueden ser separados, por eso, y sobre todo, le ocurre al artista.

En suma, el arte en su forma, une la misma relación entre hacer y padecer, entre la energía que va y la que viene, que la que hace que una experiencia sea una experiencia. La eliminación de todo lo que no contribuye a la

organización mutua de los factores de la acción y la percepción, y la selección de los aspectos y rasgos que contribuyen a la interpretación, hace que el producto sea una obra de arte. (Dewey, 1934, p. 55-56).

La experiencia artístico - estética es entendida como “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” (Dewey, 1934, p. 56). Agrega también que “cuando la experiencia es estética, la mano y el ojo solo son instrumentos a través de los cuales opera la criatura viviente, totalmente activa y en movimiento. En consecuencia la expresión es emocional y está guiada por un propósito” (Dewey, 1934, pp. 57-58).

En otra perspectiva, aunque convergente con las ideas de Dewey, Jauss (1972) plantea que la experiencia estética es vivida como una liberación que puede ser en tres planos: *poiésis*, *aisthesis* y *catharsis*. Según el autor estos tres planos liberan de forma distinta al hombre.

Con el término *poiésis* se

designa la experiencia estética fundamental de que el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse con el mundo como en casa, privando al mundo exterior de su esquivo extrañeza, haciéndolo obra propia, y obteniendo en esta actividad un saber que se distingue tanto del conocimiento conceptual de la ciencia como de la praxis instrumental del oficio mecánico (p. 42).

Mientras que la *aisthesis*

designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotadas por la costumbre, en donde se sigue que el conocimiento intuitivo, en virtud de la *aisthesis*, se opone de nuevo al pleno derecho a la tradicional primacía del conocimiento conceptual (p. 42).

Y finalmente a través de la *catharsis* se

designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador, en la recepción del arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses

vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido asimismo hacia una identificación comunicativa u orientadora a la acción (p. 43).

Lo importante sobre la experiencia estética es que como lo afirma Innerarity (citado por Jauss, 2002, p. 18) “la experiencia estética... hace ver las cosas de nuevo y proporciona mediante esta función descubridora el goce de un presente más pleno”.

Por lo tanto al plantear la posibilidad de que el aprendizaje sea experiencial se apuesta porque el profesor juegue un papel activo en el que se involucre e interese por conocer a los estudiantes, tomando en cuenta sus motivaciones, conocimientos, saberes y contextos. Y que a partir de ello elija y comparta con los estudiantes materiales y actividades que les posibiliten transitar por experiencias estéticas y artísticas.

Una experiencia estética implica que los estudiantes entren en relación con obras de arte y reconozcan en ellas sutilezas que se conviertan en descubrimientos que les ayuden a romper con la inercia de lo habitual y a ampliar su percepción del mundo. Y en una experiencia artística los estudiantes crea productos ya sea con materiales o con sus cuerpos a través de los cuales materializan y comunican sus ideas.

2.1.4 Acompañamiento interdisciplinario en artes.

Siguiendo lo planteado por Dewey respecto a la función de los profesores surge la propuesta de llevar a cabo un acompañamiento, ya que uno de los principales planteamientos de esta modalidad formativa es que el profesor a quien se va a acompañar es un sujeto activo, responsable, autónomo y lleno de potencialidades (Paul, 2010). El acompañamiento implica que dos profesores que provienen de sitios, formaciones y experiencias distintas se integren en una relación que siga una lógica de cooperación en la que ambos se ven como iguales y en donde las jerarquías desaparecen con la intención de provocar un cambio en la situación del acompañado (Paul, 2010).

Una característica más de un proceso de acompañamiento es que debe llevarse a cabo en el contexto del profesor acompañado, ya que según el mismo Paul (2010) los alcances de los profesores están íntimamente ligados con su contexto y los recursos con los que cuentan.

Paul (2010) plantea que el acompañamiento exige disponibilidad, apertura y la renuncia a rutinas establecidas. Al respecto Vélaz de Medrano (2009) también señala que este tipo de intervención pretende generar en el otro: crecimiento personal,

incremento de sus posibilidades de éxito y generar alternativas reales a sus necesidades personales, sociales y profesionales.

Al diseñar el acompañamiento nos planteamos desarrollarlo a través de un trabajo interdisciplinario como una opción ante la forma fragmentada, horizontal y unidireccional que, según Morin (1999), se ha vuelto una tradición en la enseñanza; forma de pensar que debilita los sentidos de responsabilidad y solidaridad, pues es un pensamiento en el que cada individuo se concentra en realizar su tarea individual.

Por ello una visión interdisciplinaria de la educación se aleja del propósito de transmitir únicamente saberes cognitivos, pues como Morin (2002) lo señala, con este tipo de prácticas lo que se transmite es una cultura de relaciones recíprocas, cooperativas, de interdependencia e intercambio, con la que se pretende transmitir una cultura que ayude a vivir y pensar con mayor libertad (Motta, 1999).

La interdisciplina se construyó a partir de la danza, la música y el teatro. Lo decidimos así porque, como Eisner (2002) lo señala, la educación puede aprender de las artes cuestiones como:

- Que no existe una única solución o respuesta a un problema, esto debido a que en las artes el sello personal de quien crea es importante, lo que da paso a la diversidad y variabilidad
- Que es interesante observar la forma en la que se relacionan los elementos de una obra artística, por ejemplo en una pintura: los colores, las formas, las luces y las sombras, ya que percibir dichas relaciones puede sensibiliza a estudiante y profesores, a los primeros al momento de crear, y a los segundos sobre los elemento que intervienen en una clase y la forma en la que se relacionan en las actividades planeadas; la importancia de la satisfacción personal
- Que se puede ser flexible frente a los propósitos que se plantean en una etapa de planeación pero que exigen modificaciones en la práctica
- Que tener puestos los cinco sentidos en la experiencia y detenerse frente a ella, puede ayudar olvidar la eficiencia en busca de la experiencia.

En una línea similar a Eisner, Greene (2005) hace apuntes sobre la posibilidad liberadora del arte y afirma que “las artes aportan nuevas perspectivas del mundo vivido. Según yo misma los veo y los siento, los encuentros instructivos con las obras de arte se

traducen a menudo en una sorprendente des familiarización de lo normal y lo corriente” (p. 16). Para la filósofa, el encuentro con las artes potencia la imaginación y da la oportunidad para renovar los términos en los que una persona entiende el mundo. Sobre la importancia de la imaginación agrega:

...los encuentros con el arte tienen un poder único para liberar la imaginación. Los cuentos, los poemas, las actuaciones de danza, los conciertos, los cuadros, las películas o las obras de teatro tienen el potencial de proporcionar un considerable placer a quienes están dispuestos a hacer el esfuerzo de acercarse y entrar en ellas (Greene, 2005, p. 50).

Lo que sucede con la imaginación tiene repercusiones en el cuerpo y en los sentimientos de la persona, y es a partir de estos que se comienza un trabajo de percepción del mundo. Trabajar con la imaginación como un elemento en la escuela permite “crear situaciones en las que se pueda añadir algo nuevo cada día en la vida de un alumno” (Greene, 2005, p. 70).

Dedibo a ello construimos la propuesta de acompañamiento desde las artes, pensando en que estudiantes y profesores podrían verse beneficiados al entrar en contacto con las artes desde la perspectiva que los autores mencionados plantean.

2.1.5 Prácticas educativas.

Para que lo planteado hasta este momento pueda ser vivido dentro de las escuelas, en esta investigación se plantea que es en las prácticas de los profesores en las que hay que incidir. Habrá entonces que reconocer una práctica educativa de una que no lo es. Siguiendo la idea de Dewey acerca de que los profesores son quienes tienen la oportunidad de generar las condiciones para que el aprendizaje sea experiencial, interesa analizar qué son y qué constituye a las prácticas educativas.

Para definir qué es una práctica habrá que tomar en cuenta que una práctica no solo es algo que alguien hace, sino que es algo que hecho por alguien tendrá impacto o repercusiones en otros ajenos al ejecutante.

Una práctica es una trama compleja de acciones orientadas normativamente, en la que interactúan simultáneamente una pesada carga habitual, dada prioritariamente por la tradición, y un incesante proceso de transformación que emerge de la experiencia, es decir, de su actualización

en el aquí y ahora, porque, afectadas por el presente, las acciones se impregnan de una energía capaz de destruir los hábitos pasados y de fundar un nuevo régimen de normatividad (Ferreiro, 2007, p. 2).

Lo que hace peculiar a una práctica es que no es estática, ya que sus elementos no pueden aislarse y están siempre en diálogo con muchos factores que pueden modificarla.

El término educativo Ferreiro (2007) lo explica como:

...el propósito de transmitir a las generaciones jóvenes un conjunto de ideas, sentimientos y hábitos de un grupo social que favorece su continuidad, así como el de proveer un proceso de autoconstrucción del individuo que potencie su capacidad de acción, amplíe su horizonte significativo y le permita construirse en un individuo libre y autónomo, lo que supone la habilidad y sensibilidad del educando para crear las condiciones en que se produzcan experiencias significativas que conecten al individuo con el mundo y la vida (p. 3).

Para Bárcena (2005) es importante no perder de vista a los estudiantes; por lo tanto menciona tres cualidades que a su parecer no hay que olvidar respecto a ellos: "...la presencia del otro, su diferencia, la equivalencia de su discurso". (p. 98).

El mismo Bárcena (2005) define a la persona a quien se educa como:

Alguien que tiene nombre, una historia, una experiencia, relaciones, una vivencia singular como individuo, alguien inscrito en un horizonte de deseo, de espera y en un proyecto posible de subjetivación en la trama del tiempo. En educación, ese alguien es el sujeto de la educación y, para marcar su importancia ética, decimos que es una persona. (p. 98).

Otro aspecto importante es que en sus prácticas los profesores se muestran a sí mismos, al respecto Bárcena (2005) explica que "los procesos de pensamiento de los profesores y educadores determinan e influyen directamente en su conducta profesional y en su actividad" (p. 108). Por lo tanto lo que los profesores piensan y creen hacen las veces de nexo entre sus conocimientos teóricos y la práctica (Bárcena, 2005).

Una de las principales características de una práctica educativa es el desarrollo de un saber reflexivo. Para Bárcena (2005), "el educador es alguien a quien también le pasan

cosas con lo que hace mientras está comprometido en una actividad que sabe no podrá planificar enteramente en todos sus aspectos” (p. 35).

Ejercer un saber reflexivo implica que el profesor relacione las acciones que lleva a cabo con el acto de pensar, ya que las acciones al ser pensadas se integran en una narración y este ejercicio permite al profesor reflexionar sobre su forma de actuar (Bárcena, 2005).

Van Manen (1998) plantea tres tipos de reflexión: reflexión anticipada, se refiere a la forma en la que el profesor planea tratar una problemática antes de que surja; reflexión sistemática, es la planeación de la clase que el profesor hace, ante esta cabe la posibilidad de ser flexible o de seguirla al pie de la letra corriendo el riesgo de convertirse en un ejecutante técnico; y por último, la reflexión durante la acción, la que se refiere a las decisiones que el profesor toma al momento, sin tener espacio para reflexionar sobre ellas.

Como ya lo mencioné párrafos arriba las prácticas educativas toman forma a partir de las relaciones entre los estudiantes y profesores. Al respecto Van Manen (1998) acuña el término tacto pedagógico y lo define como el amor, el afecto, la confianza y esperanza que el profesor debe sentir por el estudiante; y que se manifiesta en conductas como la escucha, la observación atenta, la comprensión y el interés en las condiciones internas de los estudiantes. Para el autor el tacto pedagógico consigue: preservar el espacio de los estudiantes; proteger lo vulnerable; evitar el dolor; recomponer lo que ha sido roto; reforzar lo que es bueno; resaltar lo que es único; y favorecer el crecimiento de los estudiantes y su aprendizaje.

Una práctica educativa reúne diferentes tipos de saberes, Tardif (2004), distingue tres de estos: el saber disciplinar, el saber curricular (programas escolares) y el saber experiencial (trabajo cotidiano). Afirma que a un profesor se le considera como ideal si tiene conocimientos sobre la materia que imparte; desarrolla saber práctico; y tiene conocimientos de las ciencias de la educación y pedagogía.

Con el término practicas educativas hago referencia a la serie de acciones que un profesor lleva a cabo con el propósito de cumplir con el objetivo de beneficiar, potenciar y ampliar las posibilidades de los estudiantes. Para lo cual es necesario que esté interesado y dispuesto a reflexionar sobre sus actos dentro del aula.

2.1.6 Método de proyectos.

Se recurrió al método de trabajo por proyectos como una opción para trabajar sobre la experiencia en el campo educativo. Ya que como Perrenaud (1999, citado en Hernández, 2011) lo señala este permite:

- Movilizar saberes
- Incluir prácticas sociales que dan sentido a los saberes y aprendizajes escolares
- Llegar a descubrimientos
- Plantear obstáculos que llevan a nuevos aprendizajes, evaluar logros y carencias
- Trabajar de forma cooperativa en colectivo, incrementar la confianza y reforzar la identidad de los estudiantes al tomar poder y actuar
- Favorecer la autonomía a través de la toma de decisiones; y, preparar el camino para la realización de proyectos futuros.

El mismo Hernández (2011) plantea cuatro etapas para el desarrollo de un proyecto. La primera implica reconocer los intereses, problemas e inquietudes de los estudiantes; reconocer el contexto de la comunidad con el fin de detectar algunas problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes, además de conocer los recursos culturales y sociales para aprovecharlos dentro del proyecto; la realización de una experiencia sensibilizadora que motive y provoque a los estudiantes; y la definición del tema.

La segunda etapa consiste en estructurar el proyecto tomando en cuenta la duración, los propósitos y las actividades por realizar. La tercera etapa concierne al desarrollo del proyecto. Y la última implica evaluar lo sucedido a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de y entre cada uno de los participantes.

Hasta aquí hago un recorrido sobre los conceptos teóricos en los que nos apoyamos para estructurar el proceso de investigación. Cabe aclarar que durante el desarrollo del trabajo de investigación, una vez que llegué a mi objeto de estudio, recurrí a otras posturas teóricas, sobre las cuales abundo en el apartado de metodología de la investigación, específicamente en el apartado que integra la construcción de categorías.

2.2 Miradas metodológicas

En este apartado me propongo describir las acciones que llevé a cabo para desarrollar esta investigación. La primera acción fue decidir que la intervención sería un

acompañamiento interdisciplinario en artes dirigido a docentes de la escuela básica, en especial del nivel de primaria. Esta decisión la tomé después de familiarizarme con investigaciones que surgieron a partir de otros acompañamientos; y de revisar textos teóricos sobre este tipo de intervenciones.

2.2.1 Un estudio cualitativo.

Esta investigación es de carácter cualitativo porque estuvo enfocada en distinguir las cualidades de las relaciones que tienen lugar en el internado entre los participantes del acompañamiento. Al respecto Eisner (1998) señala algunos rasgos de este tipo de estudios:

1. Tiende a ser enfocado porque se lleva a cabo en un contexto específico
2. El yo investigador se desenvuelve como un instrumento debido a que engarza la situación y le da sentido al percibirla e interpretar su significado
3. Tiene un carácter interpretativo porque pretende descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan
4. Hace uso de un lenguaje expresivo dejando claro que es una persona y no una máquina quien escribe.
5. Fija su atención en lo concreto para llegar a afirmaciones generales.

La investigación que aquí presento encuentra fundamento en las ideas de Contreras (2010) quien afirma que el propósito de un trabajo con estas características no es retratar la realidad educativa sino interrogarla sobre su sentido pedagógico. El autor explica que este trabajo implica que el investigador vaya al lugar y se adentre en las relaciones que ahí suceden, para él este tipo de investigación siempre resonará en aquél que investiga, haciéndolo reflexionar sobre su propia práctica.

2.2.2 Herramientas etnográficas.

Para Geertz (1973), la etnografía es un método que implica un análisis antropológico y cuyo fin es generar conocimiento nuevo. Entre las técnicas que se emplean en el trabajo etnográfico el autor distingue la selección de informantes y las relaciones que se establecen con ellos, la transcripción de textos, y la realización de registros como el de un diario de campo. Por mi parte en el desarrollo de esta investigación solo tomé algunas herramientas etnográficas para analizar la cultura del interndo.

Analizar la cultura significa estudiar la lógica que de manera informal sucede en la vida, subraya que es necesario enfocarse con rigurosidad en las acciones de los sujetos porque es estas donde se articula la cultura. Analizar una cultura implica hacer suposiciones sobre los significados de las interacciones de los individuos que la integran, hacer una valoración de estas y elaborar conclusiones que la expliquen (Geertz, 1973).

Para Bertely (2000), la etnografía educativa es un recurso metodológico útil para entender cómo transcurre la vida cotidiana dentro de una escuela. Para la autora un texto etnográfico develará las acciones sociales significativas ya que las personas nos construimos al interactuar socialmente con los otros, y con ello se crean y asimilan signos, por lo tanto en términos de Bertely las escuelas y salones de clase son universos simbólicos únicos; por ello es fundamental identificar los rasgos subjetivos del comportamiento humano.

Las herramientas etnográficas con las que documentamos el acompañamiento fueron: redacción de relatos preliminares, entrevistas iniciales y finales con cada uno de los acompañados; notas de charlas informales con los acompañados y directivos del plantel; y registro fotográfico y en video de la mayoría de las sesiones.

La redacción de los relatos preliminares me implicó el ejercicio de liberar de prejuicios mi forma de observar y escribir, pues en los primeros ejercicios de escritura solía emitir juicios en lugar de describir. Poco a poco comprendí que mi tarea al elaborar estos escritos era describir lo más detalladamente posible lo que sucedía y profundizar cuanto me fuera posible en los detalles y sutilezas.

El trabajo con las entrevistas lo entiendo a partir de Taylor y Bogdan (1987) quienes explican que con estas se pretende conocer la perspectiva de los informantes expresada a través de sus propias palabras y voz. También parto de Baz (1998), quien afirma que este instrumento no solo arroja información de hechos que atañen a un individuo, sino que informa sobre significaciones sociales, ya que el informante no solo habla de sí, al expresarse también da voz a la cultura a la que pertenece.

2.2.3 El acompañamiento como herramienta de investigación.

A partir del acompañamiento se generó información que documentamos a través de herramientas etnográficas; lo que nos permitió reflexionar sobre las conductas de quienes participamos en el acompañamiento, atribuirles significados y construir mi objeto de

estudio (Geertz, 1973). En este sentido el acompañamiento me permitió acceder a las acciones de los acompañados y a partir de estas construir mi objeto de estudio.

2.2.4 Una postura interdisciplinaria.

Sobre el carácter interdisciplinario del acompañamiento teníamos dos antecedentes:

- La forma en la que se desarrollan los seminarios especializados dentro de la maestría
- Los acompañamientos realizados previamente

En ambos casos se aborda una enseñanza de las artes desde una postura que apuesta por el diálogo, la colaboración, el intercambio de herramientas y la reflexión (Michel, 2016). En el caso del seminario especializado los docentes que lo imparten no buscan transmitir saberes técnicos sobre las artes sino vincular la danza, la música, el teatro y las artes plásticas para la generación de experiencias. Otro de los factores que contribuyó a plantear el acompañamiento como interdisciplinario fue que mi compañera Lisbet, y yo nos insertamos en una de las líneas de investigación de nuestra asesora la maestra Alejandra: el acompañamiento en artes; y esta vez ella decidió formar parte del equipo de intervención e investigación.

2.2.5 Metodología de la investigación.

En este apartado me propongo describir las acciones que llevé a cabo para desarrollar esta investigación. Estas acciones las divido en tres momentos: 1. Decisión sobre el acompañamiento y su logística; 2. Desarrollo del acompañamiento y su metodología; 3. Sistematización de la información y análisis. A continuación detallo cada una de ellas.

Decisión sobre el acompañamiento y su logística.

La primera acción fue elegir la escuela en la que intervendríamos. Dentro de las opciones estaban la primaria y la secundaria en las que Lisbet y yo trabajamos hasta antes del acompañamiento; la Telesecundaria en la que la maestra Alejandra había desarrollado un acompañamiento; y el internado No. 1 de la Ciudad de México del cual la maestra Alejandra sabía que la directora había participado en el Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las Artes en la Educación Básica que se imparte en el Centro Nacional de las Artes.

Elegimos como primera opción el internado apoyadas en la idea de que los profesores que se enfrentan a contextos escolares difíciles deben ser los mejor preparados; además

pensamos que por haber tomado el diplomado del CENART la directora estaría más abierta y sensibilizada respecto a nuestro proyecto. Esta decisión me implicó el reto de trabajar en un nivel académico en el que no tenía experiencia, sin embargo después de reflexionar con la maestra Alejandra y Lisbet resolvimos que esto no era un impedimento para acercarnos al internado.

El siguiente paso fue que la maestra Alejandra asistió al internado y propuso el proyecto a la directora, quien lo aceptó. En un par de semanas más nos reunimos con la directora y la subdirectora del internado la maestra Alejandra, Lisbet y yo. En esa ocasión nos presentamos con ambas, y conversamos sobre nuestras formaciones profesionales, experiencia docente y el propósito del acompañamiento. En esta reunión la directora nos confirmó su interés en la intervención y nos sugirió trabajar con los profesores del tercero, cuarto, quinto y sexto grados.

Tabla 4. Profesores y número de estudiantes por grupo

Profesor	Grado	Niñas	Niños	Número de estudiantes
Profesor M	Tercero	7	5	12
Profesora CN	Cuarto	13	4	17
Profesora C	Quinto	15	5	20
Profesor CL	Sexto	21	6	27

Fuente: Elaboración propia

Cerramos esta reunión con el acuerdo de que en nuestra próxima visita al internado conoceríamos a los profesores con los que la directora nos proponía trabajar para presentarles el proyecto.

Desarrollo del acompañamiento y su metodología.

En este apartado describo a detalle las cuatro etapas en las que se desarrollo el acompañamiento.

a) *Presentación del proyecto y concreción del compromiso de participación en el acompañamiento por parte de los profesores acompañados.*

En la primera etapa el equipo de investigación, integrado por la maestra Alejandra Ferreiro, mi compañera Lisbet Montes, y yo, presentamos el proyecto del acompañamiento a los directivos y profesores del internado. La primera reunión que tuvimos fue con la directora y la subdirectora del internado; se acordó que asistiríamos al

internado una vez por semana, los miércoles. Y que, por sugerencia de la directora, trabajaríamos con los profesores de la jornada vespertina de tercero, cuarto, quinto y sexto grados.

En una segunda reunión conocimos a los profesores de los grados antes mencionados; en este encuentro les comunicamos el objetivo del acompañamiento y en qué consistía; planteamos que trabajaríamos con la modalidad de proyectos y de secuencias didácticas semanales, esto debido a que planeábamos a partir de lo realizado en cada sesión. Establecimos como canales de comunicación una carpeta en un servicio de almacenamiento en línea, al que todos tendríamos acceso, un grupo secreto en una red social y uno de mensajería instantánea vía celular. También comunicamos a los profesores que habíamos tomado la decisión de unir a los estudiantes y profesores de tercero y cuarto grados para poder atenderlos en una misma sesión y, de esta forma, trabajar con los cuatro grupos en un mismo día.

Tabla 5. Horarios de trabajo

Grupo	Horario
Tercero y cuarto	15:00 a 16:00 hrs.
Quinto	17:00 a 18:00 hrs.
Sexto	16:00 a 17:00 hrs.

Fuente: Elaboración propia

Trabajar bajo la modalidad de proyectos implicó que fueran los profesores y los estudiantes quienes definieran el tema con el que nosotras, el equipo de investigación, trabajaríamos en las sesiones con los estudiantes.

Tabla 6. Temas elegidos

Grupo	Tema
Tercero y cuarto	Animales mesoamericanos en peligro de extinción
Quinto	Repostería
Sexto	Música, emociones y dibujo

Fuente: Elaboración propia

La elección de cada tema obedeció a diferentes factores. En el caso de tercero y cuarto nosotras compartimos con los profesores el material en video que se generó a partir de un acompañamiento dentro de la maestría previo a este. Por lo que inferimos

que la consulta de este material influyó en que los profesores de esos grados eligieran el mismo tema que se trabajó en ese acompañamiento.

La profesora C, titular del cuarto grado, nos compartió que había tomado un curso de repostería en un Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial CECATI; incluso que había desarrollado un proyecto en el que vinculó la asignatura de matemáticas con el tema de la repostería.

Por su parte el profesor CL, titular de sexto grado consensó con los estudiantes posibilidades de temas para trabajar con nosotras y concluyeron que les interesaba trabajar sobre música, dibujo y emociones. Nosotras le sugerimos al profesor acotar el tema, esto debido a que no nos era claro qué aspecto de las emociones deseaba trabajar y porque ninguna de las acompañantes somos especialistas en artes plásticas. Sin embargo, ante su insistencia decidimos tomar la propuesta como un detonador para orientar el trabajo.

En esta primera etapa también llevamos a cabo entrevistas iniciales con cada uno de los profesores acompañados. Las entrevistas se realizaron por separado; y tuvieron una duración de entre 30 y 60 minutos. Estas entrevistas nos permitieron elaborar una primera semblanza de los profesores a partir de su edad, formación profesional, experiencia docente, preferencia por algunas asignaturas, contacto con las artes, estrategias en la enseñanza de las artes, relación con autoridades y otros profesores dentro del internado y de sus expectativas del acompañamiento.

Tabla 7. Fechas de entrevista inicial

Profesor	Grado a su cargo	Fecha de entrevista
Profesora CN	Cuarto	25 de enero de 2017
Profesor M	Tercero	25 de enero de 2017
Profesora C	Quinto hasta la sesión 2	25 de enero de 2017
Profesor CL	Sexto	25 de enero de 2017
Profesora A	Quinto a partir de sesión 3	27 de febrero de 2017

Fuente: Elaboración propia

b) *Sesiones de trabajo del equipo de investigación con los estudiantes (ejemplificación).*

En esta etapa la maestra Alejandra, Lisbet y yo trabajamos a lo largo de seis sesiones con los estudiantes. Iniciamos esta etapa el 1 de febrero de 2017 con los grupos de tercero, cuarto y sexto; con quinto grado comenzamos el 8 de febrero, una semana después porque el día que comenzamos con el resto de los grupos la profesora no asistió por cuestiones personales. En la siguiente tabla concentro las sesiones y las fechas en las que se llevaron a cabo.

Tabla 8. Fechas de las sesiones del equipo de investigación con los estudiantes

Grupos	No. de sesión	Fecha	Tema
Tercero y cuarto	1	1/02/17	Animales mesoamericanos en peligro de extinción
	2	8/02/17	
	3	15/02/17	
	4	22/02/17	
	5	1/03/17	
	6	8/03/17	
Quinto	1	8/02/17	Repostería
	2	15/02/17	
	3	22/02/17	
	4	1/03/17	
	5	8/03/17	
	6	15/03/17	
Sexto	1	1/02/17	Música, dibujo y emociones.
	2	8/02/17	
	3	15/02/17	
	4	22/02/17	
	5	1/03/17	
	6	8/03/17	

Fuente: Elaboración propia

En esta etapa nuestro propósito era desarrollar un proyecto con cada uno de los grupos a partir de los temas propuestos por los profesores. Sin embargo no fue posible porque no logramos que los estudiantes hicieran tareas e investigaciones, acciones fundamentales para el trabajo por proyectos. Lo que sí logramos fue acercarnos a los temas a partir de explorar y experimentar con las artes.

Un aspecto metodológico fundamental fue la elaboración de planeaciones, mediante secuencias didácticas. Para ello usamos un formato que la maestra Alejandra nos compartió. Este incluía los siguientes apartados:

1. Aprendizajes esperados en danza, música y teatro. Esta información la tomamos de los Programas de estudios 2011 de cada grado.
2. Elementos a explorar en cada disciplina. En este apartado la maestra Alejandra apuntaba los elementos a explorar en danza, Lisbet en música y yo en teatro.
3. Pregunta de indagación. Esta forma de trabajo la retomamos de los profesores titulares del seminario especializado dentro de la maestría, quienes la toman de la propuesta metodológica de la Educación Estética del Lincoln Center Institute LCI y del Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación IMASE en México; trabajar de este modo significa ponderar la acción de descubrir más que de cumplir ya que al partir de una pregunta se abre paso a la incertidumbre y a la sorpresa dentro del proceso (Ferreiro, 2018).
4. Momentos de la clase. Estos se dividen en introducción, desarrollo y cierre. En la introducción generalmente incluíamos actividades de calentamiento. El desarrollo a su vez se divide en momentos de exploración en los que los estudiantes interactúan de forma conciente con los materiales o trabajos artísticos propuestos; momentos de experimentación en lo que además de percibir los materiales o trabajos artísticos los estudiantes se involucran afectiva y cognitivamente; y finalmente un momento de composición con el cual se pretende que los estudiantes se vuelvan creadores más que de producciones artísticas de posibilidades que transformen su contexto. Y en el cierre generalmente se incluía un momento de reflexión, se indicaban las tareas o se concluía con las exploraciones.
5. Observaciones, materiales y los recursos técnicos. Es una lista puntual de los recursos que utilizaríamos en la sesión.

Las integrantes del equipo de investigación elaborábamos las planeaciones los lunes por la tarde y las compartíamos con los profesores a través de la carpeta que teníamos en común con ellos en el servicio de almacenamiento; sin embargo, como ellos no

revisaban esta carpeta, en general porque no estaban familiarizados con el uso del correo electrónico; entonces optamos por dárselas impresas antes de cada sesión.

Otro recurso metodológico que utilizamos en esta etapa fue recurrir a trabajos artísticos con el fin de generar actividades para los estudiantes. Esta metodología la retomamos de los maestros del Seminario especializado de la maestría, quienes a su vez la toman de la educación estética propuesta por el LCI.

Tabla 9. Trabajos artísticos que usamos en el acompañamiento

	Trabajos artísticos	Tipo de material	Autor o fuente
3° y 4° grados Tema: Animales mesoamericanos en peligro de extinción	Danza: <i>Stamping ground</i>	Video de la danza	Jiri Kylian y Carlos Chávez (Conocida previamente por la maestra Alejandra)
	<i>Asamblea en el bosque</i>	Texto de la fábula	Internet
5° grado Tema: repostería	<i>Percusiones en la cocina</i>	Video	Grupo Stomp
	Fragmentos de números de pantomima	Video	Marcel Marceau
	<i>Los cacharros de mi cocina</i>	Canción	Internet (YouTube).
6° Tema: música, dibujo y emociones	<i>Homenaje a Jackson Pollock</i>	Audio del cortometraje	Léo Verrier
	<i>-For the birds</i> <i>-Changing batteries</i>	Cortometrajes	Pixar studio
	<i>Rosas Danst Rosas</i>	Video de la danza	Anne Teresa de Keersmaecker musicalizada por Thierry De Mey (Conocida previamente por la maestra Alejandra)

Fuente: Elaboración propia

En esta etapa sucedió una serie de eventos que no teníamos previstos:

- Una reunión con los profesores fuera de las sesiones de trabajo, con el fin de preguntarles sus impresiones sobre el proceso, insistirles en una participación más activa en las sesiones y solicitar su ayuda para intervenir en el control del grupo.
- A la profesora CN la asignaron como responsable de la biblioteca, entonces la profesora C, fue removida del quinto al cuarto grado, y la profesora A titular de quinto grado en la mañana quedó a cargo de este grupo también por las tardes.

En las últimas dos sesiones de esta etapa se buscó integrar las exploraciones realizadas por cada grupo, se llegó a breves presentaciones que tuvieron lugar dentro del salón de clases y únicamente en presencia de los docentes titulares y las acompañantes. En el grupo integrado por tercero y cuarto grados se concluyó con la lectura grupal de un cuento creado por los estudiantes, que musicalizaron con percusiones e integraron movimientos característicos de algunos animales mesoamericanos en peligro de extinción. En quinto grado se articularon cuatro números breves de pantomima con una canción entonada por los alumnos. Y, en sexto grado se integraron a una secuencia de movimientos las exploraciones hechas desde el teatro, sobre las emociones reconocidas a partir de los géneros teatrales (tragedia y comedia) y desde la música sobre percusiones corporales; estos tres productos surgieron de exploraciones previas. A continuación sintetizo en la siguiente tabla las rutas de trabajo con cada uno de los grupos.

Tabla 10. Ruta de trabajo por grado durante la etapa dos

Grupos	Profesor (es)	No.de sesiones	Tema	Ruta de trabajo
Terce-ro y cuarto	Profesor M Profesora CN (hasta la sesión 3) Profesora C (a partir de la sesión 4)	6	Animales mesoamericanos en peligro de extinción	-Construcción de personajes -Elaboración de cotidiáfonos -Exploración de desplazamientos -Creación de coplas -Improvisaciones escénicas -Construcción de un cuento -Sonorización e introducción de

				movimientos al mismo cuento -Integración de las exploraciones
Quinto	Profesora C (hasta la sesión 2) Profesora A (desde la sesión 3)	6	Repostería	-Exploración de percusiones corporales y con objetos -Exploración de desplazamientos -Exploraciones con pantomima -Improvisaciones escénicas -Exploración de Onomatopeyas -Canto -Integración de las exploraciones
Sexto	Profesor CL	6	Música, dibujo y emociones.	-Exploración de percusiones -Exploración de onomatopeyas -Los géneros teatrales -Improvisaciones escénicas -Secuencia de movimiento

Fuente: Elaboración propia

c) Reunión para compartir rutas, aclarar dudas y concreción del compromiso de continuar en la etapa cuatro del acompañamiento por parte de los profesores acompañados.

La tercera etapa consistió en una sesión en la que nos reunimos con los docentes en la sala de juntas del internado; en esta las acompañantes dimos un breve recorrido por los conceptos, estrategias y actividades que empleamos en las exploraciones y producciones de los estudiantes de la etapa anterior; respondimos algunas dudas de los docentes; recordamos a los profesores en qué consistiría su participación en la cuarta etapa. Los docentes de cuarto, quinto y sexto grados tomaron la decisión de continuar con el proceso. A esta reunión no pudo asistir por cuestiones de salud el profesor de tercer grado, pero días después nos informó vía celular que no deseaba continuar en el proceso.

Se ajustaron los horarios para la siguiente etapa; quinto y sexto grados intercambiaron horario y con sexto grado trabajamos media hora más tarde.

Tabla 11. Horarios de las sesiones de los profesores titulares con los estudiantes

Grupo	Horario
Cuarto	15:00 a 16:00 hrs.
Quinto	16:00 a 17:00 hrs.
Sexto	17:30 a 18:30 hrs.

Fuente: Elaboración propia

d) *Sesiones de trabajo de los profesores acompañados con los estudiantes.*

En esta etapa los profesores acompañados desarrollaron un proyecto o secuencias didácticas con los estudiantes; las acompañantes permanecemos a su lado haciéndoles sugerencias a partir de las planeaciones que elaboraron.

Tabla 12. Número de sesiones, fecha y temas trabajados

Grupos	Profesor	Sesiones totales	No. de sesión	Fecha	Tema
Cuarto	Profesora C	4	1	22/03/17	Diversidad/
			2	29/03/17	Los oficios
			3	5/04/17	Derechos
			4	3/05/17	de los niños y las acciones que los transgreden
Quinto	Profesora A	7	1	22/03/17	Convivencia
			2	29/03/17	
			3	5/04/17	
			4	3/05/17	
			5	17/05/17	
			6	24/05/17	
			7	7/06/17	
Sexto	Profesor CL	6	1	22/03/17	Quién soy
			2	29/03/17	Expreso
			3	5/04/17	mis
			4	3/05/17	emociones
			5		
			6		

17/05/17
24/05/17

Fuente: Elaboración propia

Para la elección de tema en esta etapa les planteamos a los profesores tres posibilidades: 1) abordar un tema nuevo de carácter ambiental, social, político o de los contenidos del programa; 2) continuar con el tema que se trabajó en la etapa dos, o 3) elegir un tema del programa de artes.

Los profesores decidieron trabajar de la siguiente manera: La maestra de cuarto grado partía de un tema distinto cada sesión, no realizó una planeación específica para la clase, se basaba en actividades extraídas del Fichero de actividades didácticas del Programa de tiempo completo de la SEP; la maestra de quinto grado se centró en el tema “La convivencia”, elaboró las planeaciones de cinco de las siete sesiones en las que se desarrolló con ella esta etapa; el maestro de sexto grado partió del tema “Las emociones”, elaboró cuatro planeaciones de seis sesiones; nos las enviaba vía correo electrónico los días lunes, recibía nuestras sugerencias e incorporó algunas de ellas.

Tabla 13. Registro de planeaciones elaboradas por los profesores

Profesor (a)	Grado	No. total de sesiones etapa	Fecha de cada sesión	Elaboró planeación
Profesora C	Cuarto	4	22/03/17	Ficha SEP
			29/03/17	Ficha SEP
			5/04/17	No
			3/05/17	No
Profesora A	Quinto	7	22/03/17	Sí
			29/03/17	Sí
			5/04/17	No
			3/05/17	Sí
			17/05/17	Sí
			24/05/17	Sí
7/06/17	No			
Profesor CL	Sexto	6	22/03/17	Sí
			29/03/17	Sí
			5/04/17	Sí
			3/05/17	No
			17/05/17	No

Fuente: Elaboración propia

Finalizaron con el proceso de acompañamiento los docentes de cuarto, quinto y sexto grados. La profesora de cuarto grado trabajó las primeras tres sesiones con actividades ya diseñadas, durante estas sesiones le insistimos cada semana, por mensajería instantánea vía telefónica, en que elaborara una planeación y la compartiera con nosotras. Cabe señalar que la realización de planeaciones por parte de los docentes fue un compromiso que los profesores aceptaron al momento de continuar en la etapa cuatro del acompañamiento.

Como esto no sucedía y la maestra no daba continuidad a las actividades, decidimos construir una planeación en la que retomamos una actividad que ella había realizado con el grupo (construcción de máscaras) y vincularla con una obra de arte. Le pedimos a la profesora que ella la dirigiera con el grupo y aceptó. Sin embargo, para la siguiente sesión en una plática informal le solicitamos que elaborara una planeación para la siguiente sesión y ella nos explicó que “esa no era su forma de trabajo”, por lo que se decidió cerrar el proceso de acompañamiento en la sesión cuatro. Sobre esta decisión es pertinente aclarar que a lo largo del proceso nosotras nos cuestionábamos si ella realmente quería formar parte del proceso, sobre los retos que este le implicaba, sobre la relación que había establecido con cada una de nosotras. La profesora expresó en nuestra reunión de la etapa tres que nosotras dábamos por hecho que a los acompañados les interesaba el arte, que el tiempo y la organización de la escuela hacía que no fuera posible trabajar cómo lo proponíamos, debido a esto se le reiteró que la decisión de continuar con el proceso de acompañamiento era voluntaria; y aún así ella decidió continuar.

Como percibíamos que no estábamos logrando una relación de compañerismo con la profesora en favor del trabajo, las acompañantes decidimos proponerle una planeación que sirviera como muestra para trabajar el tema de los derechos de los niños (propuesto por ella) a través de las artes, y también como una posibilidad de cierre del proceso con ella y los estudiantes. No se decidió que esta planeación cerraría el proceso sin antes preguntárselo a la profesora C, fue días después de la cuarta sesión que le preguntamos y ella insistió en que la forma que le proponíamos no se adecuaba a lo que ella ya

trabajaba y que en efecto era mejor terminar el proceso, y entonces sí, se dio por terminado el acompañamiento con ella.

Sobre los espacios en los que se llevaron a cabo las sesiones de esta etapa: las profesoras de cuarto y quinto trabajaron en su salón de clases; mientras que el profesor de sexto estuvo cuatro sesiones en el salón de danza y dos en su salón de clases.

La profesora C nos compartió, por mensajería instantánea vía celular, la fotografía de los ficheros de la SEP; los profesores A y CL lo hicieron por correo electrónico. Las acompañantes las recibíamos y trabajábamos en las sugerencias los lunes por la mañana en un espacio de la asignatura de seminario de tesis; el resto lo continuábamos en casa, entre nosotras nos comunicábamos por correo electrónico y las compartíamos con los profesores ese mismo día por la noche. Sobre el modo de planear de los profesores A y CL nos compartieron que algunas veces lo hacían llegando a su casa por las noches y algunas veces los fines de semana.

Durante esta etapa nosotras observábamos y tomábamos registro en video; intervinimos solo en dos ocasiones: con cuarto grado la profesora les pidió a los estudiantes que nos contaran cómo construyeron las máscaras de yeso y me pidió a mí reconstruir una con un equipo integrado por cuatro niñas. Y con quinto grado la profesora A propuso que a través de una votación se eligiera un rap, propuso que nosotras también votáramos y así lo hicimos. A continuación presento tres tablas que sintetizan las rutas de trabajo seguidas por los acompañados en esta etapa.

Tabla 14. Ruta de trabajo cuarto grado

Tema	Ruta de trabajo
Diversidad	-canto, movimientos y representaciones escénicas a partir de la canción <i>Los oficios</i>
Derechos de los niños y acciones que los transgreden	-escritura de los derechos de los niños -realización de algunos dibujos -presentación de las imágenes de la pintora Francisca Valenzuela a los estudiantes -improvisación de manera verbal de historias sobre las niñas de las imágenes -elaboración de máscaras de yeso

-los alumnos intervienen las máscaras que elaboraron plasmando en ellas sus historias de vida

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Ruta de trabajo quinto grado

Tema	Ruta de trabajo
Convivencia	-juego para reconocer características propias y de los otros -exploración de relaciones físicas -creación de un rap sobre el tema de la convivencia -creación de poemas, canciones y escritos para cumplir el deseo de un compañero -secuencias de movimiento, cantos e improvisaciones teatrales a partir de la canción <i>Maketue</i> . -presentación del rap de la convivencia

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Ruta de trabajo sexto grado

Tema	Ruta de trabajo
Quién soy Me expreso	-presentación de un conflicto y su solución a partir de dos posibilidades diferentes -dinámica de imaginación -canto, improvisación teatral y lectura a partir de la canción <i>Sambalelé</i> -los estudiantes escucharon dos canciones de intérprete de rap XXL538

Fuente: Elaboración propia

Las sesiones con los profesores de cuarto y sexto grados terminaron los días 22 y 24 de mayo de 2017 respectivamente; con la profesora A titular del quinto grado concluyeron el día 7 de junio del mismo año. Una semana después, es decir, el 14 de junio cerramos nuestra intervención en el internado con la presentación de la obra de teatro *Cosas perdidas* una creación colectiva de Flor Sandoval, José Agüero y Adrián Hernández, y en la que actúa David Ortega profesor dentro de la Maestría en Desarrollo Educativo en la Línea de Educación Artística. La maestra Alejandra gestionó la presentación de esta obra a manera de cierre y agradecimiento a la comunidad del internado.

Finalmente asistimos el día 27 de junio a realizar entrevistas finales con los profesores acompañados. Estas entrevistas giraban en torno a la experiencia de los profesores en el acompañamiento; la comunicación con las acompañantes; las sugerencias hacia el proceso; las herramientas o estrategias obtenidas a partir de este; el trabajo con las artes; y, el cumplimiento o no de sus expectativas. Cabe aclarar que las entrevistas abonaron tanto al acompañamiento como a la investigación, ya que por un lado nos brindaron información sobre los profesores que nos permitió diseñar la intervención; y por el otro, también me permitió indagar sobre mi objeto de estudio.

Sistematización de la información y análisis.

Este momento me implicó releer varias veces los relatos preliminares; distinguir la información que más llamaba mi atención; buscar información de estos momentos en las entrevistas, videos, fotografías, planeaciones y sugerencias. Regresar a los relatos como lo sugiere Bertely (2000) me permitió comenzar a hacer preguntas e inferencias sobre los sucesos relatados en estos escritos.

a) Clasificación y análisis del material en video.

La primera tarea que llevamos a cabo mi compañera Lisbet y yo, una vez terminado el proceso de acompañamiento, fue clasificar todos los videos obtenidos a partir del acompañamiento; organizamos una lista en la que incluimos la clave registrada en la cámara de video, el nombre de quién hizo la toma y una descripción general del contenido de este.

Una siguiente tarea fue reclasificar los videos para acceder con mayor facilidad a los fragmentos que se vinculaban con los momentos que llamaban mi atención. Una vez identificados retomé la metodología que Fernández (2016) sigue para clasificar los videos y registrar lo que contienen. Para asignarles una nueva clave decidí escribir a qué número de sesión pertenecía el fragmento de video; después coloqué el grado; y, por último un título que no excediera de cinco palabras. Retomé de la autora las tablas que contienen las columnas de: clasificación del video y duración; tema: fecha de registro; autor de registro; sesión y docente; actividades; y una segunda tabla con los apartados: tiempo de duración, registro y observaciones. A continuación muestro un ejemplo.

Tabla 17. Registro de observación de video

Clasificación video y duración	Tema	Fecha de registro	Autor de registro	Sesión y docente	Actividades
Clave original: 00002 Nueva clave: S24 Presentación F.V Duración: 12'18''	Derechos y obligaciones de los niños	29/03/2017	Alejandra Ferreiro	Sesión 8 Docente: C	Yannin y C dirigen una discusión acerca de la relación de las imágenes con los derechos de los niños que faltan o que no son cumplidos. Seis alumnos del grupo pasan al frente para describir lo que encuentran en las imágenes.
		Registro	Observaciones		
Tiempo de duración 00:00:00		En el pizarrón está escrita la fecha y el título “Derechos y obligaciones”, la palabra ONU, una carita feliz y la siguiente lista: 1. Derecho a la vida 2. A una identidad 3. Vivir en familia 4. Vivir bien y con sano desarrollo 5. Vivir libre de violencia 6. A protección y salud			

7. A la educación

8. Al descanso y
esparcimiento

Los niños están sentados sobre sillas anaranjadas que están alrededor de dos mesas que unidas forman la figura de un hexágono. Hay cinco mesas unidas de esa forma. En la mesa de enfrente de lado izquierdo hay dos niñas y un niño; en la de enfrente a la derecha hay dos niñas; en la del centro hay dos niñas; en la del fondo a la izquierda hay dos niñas y dos niños; y, en la del fondo a la derecha hay dos niñas y dos niños. Hay una niña sentada en el piso cerca del pizarrón.

Frente al pizarrón está un rotafolio con cinco imágenes de la pintora chilena Francisca Valenzuela. Estoy yo junto a este explicándoles a los niños que la pintora —dibujó a cada una de estas niñas, de este tamaño que les cuento, aquí lo vemos chiquito pero imaginen el rostro en toda la pared—.

Fuente: Elaboración propia

b) *Otras miradas teóricas.*

Un siguiente paso fue buscar posturas teóricas que enriquecieran lo que yo comenzaba a ver en el material. A continuación muestro una tabla que ejemplifica cómo organicé esta información.

Tabla 18. Otros referentes teóricos

Concepto	Fuente	Cita textual	Idea parafraseada
Trabajo artístico	Lincoln Center Institute (2007). Building Aesthetic Education in your Community		<p>Elegir obras de arte</p> <p>En el corazón de la práctica de la educación estética está el “trabajo de arte vivo” dentro de un contexto.</p> <p>Un trabajo de arte vivo significa: -una presentación en vivo de música, danza, teatro o arte performativo; -una obra original de arte visual (no una reproducción), fotografía, o un sitio arquitectónico; -una película o video que pretende ser una obra de arte en sí misma, no un registro de otro trabajo Por ejemplo, la película de Ingmar Bergman, <i>The Magic Flute</i>, no sería considerado</p>

el trabajo "en vivo"
si estuvieras
estudiando la
ópera (aunque
sería excelente
material
contextual).

Fuente: Elaboración propia

c) *Construcción de categorías.*

En este apartado describo la forma en la que llegué a las dos categorías que abordo en esta investigación, estas son: 1. El diálogo en el acompañamiento; y, 2. Trabajos artísticos como una alternativa para el diálogo en el acompañamiento.

Trabajos artísticos como una alternativa para el diálogo

Al concluir el proceso de acompañamiento en junio de 2017 continué con la fase de análisis y sistematización de la información que obtuvimos de este. Los materiales que tenía eran: entrevistas iniciales y finales con los acompañados, fotografías, videos, relatos preliminares y planeaciones de cada una de las sesiones. Mi primera tarea fue releer varias veces los relatos preliminares y subrayar los fragmentos que llamaron mi atención; lo anterior con el fin de encontrar una ruta de trabajo y delimitar el objeto de estudio.

Esta delimitación fue necesaria porque, como ya lo mencioné, en la introducción de este trabajo, yo inicié el proceso de acompañamiento con la intención de analizar lo que sucediera con los cuerpos de los docentes como puente con la realidad a partir del cual se experimenta el mundo; sin embargo, el propio proceso orientó mi mirada hacia otras posibilidades; entonces decidí dialogar con el material empírico y dejarme sorprender por lo que de él surgiera.

A partir de este ejercicio distinguí que trabajar el tema de los derechos de la infancia, propuesto por la profesora C, a partir de las pinturas de Francisca Valenzuela, era lo que más llamaba mi atención. Me interesaba porque frente a la dificultad de generar un cambio o irrumpir en las prácticas de enseñanza de las artes de la profesora C optamos por buscar trabajos artísticos que nos ayudaran a ello.

Entonces abrí la mirada a todas las producciones musicales, dancísticas, plásticas, literarias, teatrales y en video que usamos en la intervención. Descubrí que eran muchas y de orígenes diversos. La primera acción que tomé para comenzar a categorizarlas fue distinguir su origen o autor y si fueron propuestas por las acompañantes o los profesores acompañados. En las siguientes tablas concentro información al respecto.

Tabla 19. Producciones artísticas que usamos durante la etapa dos

Grados y temas	Trabajos artísticos	Tipo de material	Autor o fuente	Propuesta por
3° y 4° grado Tema: Animales mesoamericanos en peligro de extinción	Danza: <i>Stamping Ground</i>	Video de la danza	Jiri Kylian y Carlos Chávez	Acompañantes
	<i>Asamblea en el bosque</i>	Texto de la fábula	Internet	Acompañantes
5° grado Tema: Repostería	<i>Percusiones en la cocina</i>	Video	Grupo Stomp	Acompañantes
	Fragmentos de números de pantomima	Video	Marcel Marceau	Acompañantes
	<i>Los cacharros de mi cocina</i>	Canción	Internet (YouTube).	Acompañantes
6° Tema: música, dibujo y emociones	<i>Homenaje a Jackson Pollock</i>	Audio del cortometraje	Léo Verrier	Acompañantes
	<i>-For the birds</i> <i>-Changing batteries</i>	Cortometrajes	Pixar studio	Acompañantes
	<i>Rosas Danst Rosas</i>	Video de la danza	Anne Teresa de Keersmaecker musicalizada por Thierry De Mey	Acompañantes

Fuente: Elaboración propia

Tabla 20. Producciones artísticas que usamos durante la etapa cuatro

Grados y temas	Trabajos artísticos	Tipo de material	Autor o fuente	Propuesta por
4° grado Tema 1: Reconocimiento de la pluralidad de ideas y puntos de vista respecto de asuntos escolares. Tema: 2: Derechos de los niños y acciones que los transgreden	Los oficios	Canción	Internet (YouTube).	Acompañada
	Cuadros de la obra vida nueva	Imágenes	Francisca Valenzuela	Acompañantes
5° Tema: Convivencia	<i>Rap de la convivencia</i>	Video	Nacho Sobrevilla	Acompañantes
	<i>Maketue</i>	Canción	Internet (YouTube).	Acompañada
	<i>Where we come from</i>	Idea	Emily Jacir	Acompañantes
6 ° Tema: -Quién soy -Expreso mis emociones	<i>Sambalelé</i>	Canción	Internet (YouTube).	Acompañantes
	<i>-Padre</i>	Canción	XXL 593	Acompañado
	<i>-El niño dice</i>	Canción		

Fuente: Elaboración propia

En las tablas anteriores reúno las 17 producciones que usamos en la intervención⁵. Las primeras nueve corresponden con la etapa dos y las ocho últimas con la etapa cuatro. Trece de estas fueron propuestas por las acompañantes a lo largo de la intervención; y, cuatro por los acompañados, durante la etapa cuatro. Sobre el autor o las fuentes se observa que trece de ellas tienen la firma de quien las creó, mientras que cuatro de ellas no están firmadas por un autor porque son de conocimiento y dominio popular.

De estas diecisiete producciones decido centrarme únicamente en nueve. La selección que hago se fundamenta en que a partir del material empírico encuentro que

⁵ En esta parte del escrito decido no profundizar en cada una de las producciones artísticas porque no abordaré todas, no obstante en el capítulo dedicado a los trabajos artísticos incluyo información precisa de aquellas que sí forman parte del análisis.

las nueve que elijo funcionaron como recursos para el aprendizaje (LCI, 2012); generaron una experiencia y permitieron insistir en el diálogo dentro del acompañamiento.

Tabla 21. Producciones artísticas que seleccioné para llevar a cabo el análisis

Etapa	Grupo (s)	Trabajo artístico
Dos	3° y 4°	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Stamping ground</i> de Jiri Kylian • <i>Asamblea en el bosque</i>
	5°	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Percusiones en la cocina</i> del grupo Stomp • Fragmentos pantomima de Marcel Marceau • Canción <i>Los cacharros de la cocina</i>
	6°	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rosas Danst Rosas</i>
Cuatro	4°	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadros de la obra vida nueva de Francisca Valenzuela
	5°	<ul style="list-style-type: none"> • Rap de la convivencia de Nacho Sobrevilla • <i>Where we come from</i> de Emily Jacir

Fuente: Elaboración propia

De estos trabajos artísticos me interesa reconocer de qué forma fueron usados por las acompañantes, los acompañados y los estudiantes. Como ya lo mencioné la palabra uso la entiendo siguiendo las ideas de Wittgenstein (1988, citado en Ferreiro, 2018) quien destaca el carácter práctico del lenguaje, y que “en el uso de las palabras está su significado” (p.1). Por lo tanto me propongo analizar la forma en la que los usamos y cómo posibilitaron el diálogo a partir de un entretrejo entre los elementos de la obra, su contexto, los temas trabajados, los intereses de los profesores, las actividades realizadas, las respuestas de los estudiantes y sobre todo cómo a partir de ellos logramos incidir en los factores que nos impidieron dialogar.

Para la construcción de categorías regresé a los fragmentos escritos sobre estos trabajos artísticos en mis relatos preliminares y amplíé las observaciones hechas en la columna de inscripción. En la siguiente tabla muestro cómo a partir de la información extraída de los relatos y siguiendo la metodología de Bertely (2000) distinguí hechos, hice inferencias y formulé preguntas que derivaron en una primera propuesta de tres

categorías de análisis sobre la forma en la que los participantes usamos los trabajos artísticos.

Tabla 22. Categorización de los trabajos artísticos a partir de su uso

Hechos	Inferencias	Preguntas	Categorías
-La primera acción que realizamos las acompañantes después de conocer los temas propuestos por los profesores fue buscar obras de arte que se relacionaran con estos.		¿Cómo iniciar el trabajo sobre un tema determinado a través de las artes?	Detonadores para la construcción de una línea de exploración para los profesores (LCI, 2012).
	-Al entrar en contacto con los trabajos artísticos y distinguir los elementos que los integraban las acompañantes comenzábamos a proponer actividades de danza, música y teatro en función de los temas estudiados.	¿Cómo los profesores podemos crear actividades que se vuelvan experiencias para los estudiantes?	
	-La utilización de trabajos artísticos desconocidos, incluso para nosotras las acompañantes, fue una forma de desfamiliarizarnos con nuestras prácticas educativas.	¿Cómo podemos invitar a los profesores a intentar una forma de trabajo	

	distinta a la que conocen?	
-Una de las profesoras mostró dificultad para retomar los hallazgos sucedidos en una sesión. Por lo que prefería enfocarse en una temática nueva.	¿Cómo lograr que el trabajo que se realiza en la escuela no sea fragmentado?	Detonador de líneas de interdisciplina o nodo
-En quinto grado a partir de las imágenes de algunos cuadros de la pintora Francisca Valenzuela los estudiantes comenzaron a distinguir algunos de sus elementos y darles significado.	¿Cómo abrir posibilidades imaginativas y creativas en los estudiantes?	Detonador de líneas de apreciación

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla anterior es posible distinguir que los trabajos artísticos que analicé fueron usados como detonadores de la construcción de una línea de exploración para los profesores; detonadores de líneas de interdisciplina o nodo; y detonadores de líneas de apreciación. Los llamo detonadores siguiendo la definición de Ortega (2009) quien afirma que un detonador es aquello que lleva a la acción y empuja hacia otra posición, opinión, certeza, forma o camino. A continuación defino cada una de las subcategorías.

- *Detonadores para la construcción de una línea de exploración para los profesores:* son trabajos artísticos a partir de los cuales los profesores (acompañados y acompañantes) construimos las planeaciones. La tarea que se hizo con este tipo de detonadores implicó que los profesores entráramos en contacto con el trabajo artístico e hiciéramos un ejercicio de apreciación en el que pusimos atención como lo sugiere Eisner (2002) a los componentes de la obra y cómo estos se relacionaban entre sí, lo que nos llevó a trabajar

con y desde nuestras sensaciones; fue a partir de estas que iniciamos un proceso creativo en el que vinculamos los elementos apreciados en la obra con los temas propuestos, con el fin de generar experiencias educativas que marcaran en los estudiantes un antes y un después y que dejaran la necesidad en ellos de seguir explorando a través de las artes (Dewey, 1934). Algunos de los trabajos artísticos de esta categoría únicamente fueron trabajados en lo que Jackson (2010) define como etapa de preactividad, aquella en la que el profesor en un estado de soledad planea las actividades que llevará a cabo con los estudiantes, mientras que otras sí fueron proyectadas o reproducidas para ellos.

- *Detonador de líneas de apreciación*: son los trabajos artísticos que los profesores (acompañadas y acompañantes) consideramos que llenarían de entusiasmo, inspirarían, desafiarían y abrirían posibilidades imaginativas en los estudiantes (LCI, 2007). Con estos detonadores los profesores empleamos distintas estrategias para que los estudiantes vieran, notaran o apreciaran los elementos que los integraban, convencidas de lo que afirma Greene (2001) respecto a que esta acción da la posibilidad de que se formen nuevos patrones y se abran nuevas perspectivas en los estudiantes.

- *Detonador de líneas de interdisciplina o nodo*: son trabajos artísticos que los profesores (acompañadas y acompañantes) propusimos y que lograron vincularse con otros trabajos artísticos y establecer relaciones entre dos o más disciplinas artísticas. El término nodo lo entiendo desde el campo de la cibernética en el que es definido como una intersección, es decir el encuentro entre dos puntos; además, reelaborando la idea de Bustamante (2004) imagino que un nodo es una especie de puente de ida y de regreso entre dos o más disciplinas.

Un primer ejercicio de escritura me reveló que los nueve trabajos artísticos podían clasificarse dentro de las tres categorías propuestas. Entonces opté por relatar el uso que dimos a los trabajos artísticos en orden cronológico, y este ejercicio de escritura me reveló que a partir de estos se construyeron procesos particulares en cada uno de los grupos y de las etapas. Por proceso entiendo a partir de la RAE (2001) el conjunto de fases o pasos sucesivos que integran o dan forma a un fenómeno complejo. A ello se debe que el análisis de los trabajos artísticos lo organizo a partir de los procesos que se generaron.

El diálogo en el proceso de acompañamiento.

La primera categoría con la que comencé el análisis fue el uso de trabajos artísticos. Al compartir con mi asesora y lectoras un primer escrito sobre esta categoría ellas me hicieron saber que obviaba e incluso omitía información sobre las circunstancias que rodearon e influyeron en la intervención. Específicamente se me hizo el señalamiento de no incluir circunstancias que yo podría estar calificando como desfavorables por haberse presentado como obstáculos o dificultades. Sumado a esto retomé el artículo, al cual me referí en el apartado de antecedentes, “Creative Osmosis: Teacher Perspectives of Artist Involvement in Professional Development. Creative Education” en el que se consideran los obstáculos que se presentaron como parte de los resultados de esa investigación (Andrews, 2012), y a partir de este consideré la posibilidad de analizar las dificultades u obstáculos que se presentaron en el acompañamiento.

Entonces acudí una vez más al material empírico poniendo atención a la información sobre los obstáculos presentados, llamaron mi atención dos aspectos: 1) No diálogo entre los estudiantes y el equipo de investigación; y 2) No diálogo entre la profesora C y el equipo de investigación.

Un siguiente paso fue reconstruir las ideas que tenía de lo que era un acompañamiento hasta antes de la experiencia para poder identificar aquellos aspectos en los que esta idea y la experiencia no coincidían. Entonces tomé la decisión de centrarme en el diálogo porque me parecía que en estas dos situaciones no habíamos dialogado, en la primera con los estudiantes y en la segunda con la profesora C. Después de revisar algunas posturas teóricas sobre el diálogo las relacioné con las características del acompañamiento para corroborar la pertinencia de analizar lo sucedido en el acompañamiento desde la categoría de diálogo.

Una vez que reconocí las cualidades del diálogo regresé al material empírico ahora con el fin de encontrar aquellas situaciones en las que fue posible establecer diálogo, destaco dos: 1) diálogo entre profesores a partir planeaciones y sugerencias; y, 2) diálogo entre disciplinas artísticas.

Me interesa identificar dentro de estas situaciones los factores que favorecieron el diálogo y aquellos que lo obstaculizaron. Entre estos factores encuentro algunos de carácter institucional, docente y personal. Por factores institucionales me refiero a las

decisiones, instrucciones, decretos y prácticas que se llevan a cabo dentro del internado y que están orientadas a cumplir los objetivos de esta institución (Goffman, 2001).

Y los factores docentes y personales los entiendo desde lo que para Tardif (2004) son los saberes del profesor; saberes que están integrados por experiencias personales y profesionales, mismos que conforman la identidad de los docentes.

Comienzo este apartado con los factores que impidieron el diálogo porque este apartado sirve de contexto al siguiente que es sobre los factores que favorecieron el diálogo en el acompañamiento.

Con este último apartado sobre la sistematización concluyo la descripción de las actividades que llevé a cabo como parte de la metodología de esta investigación. En los siguientes capítulos presento el análisis de mi objeto de estudio a partir de las categorías y subcategorías antes descritas.

Capítulo 3. El diálogo en el acompañamiento

La decisión de analizar el diálogo en el acompañamiento surgió a partir de identificar los obstáculos a los que nos enfrentamos en el desarrollo de la intervención; además de reflexionar, a partir de otras investigaciones y de posturas teóricas, sobre la importancia del diálogo en un acompañamiento. Con este ejercicio no pretendo responder si la intervención fue exitosa o no; mi intención es adentrarme en las particularidades de este acompañamiento y distinguir los factores que nos acercaron o alejaron del objetivo de potenciar las prácticas docentes en la enseñanza de las artes de los acompañados.

Como lo adelanté en el capítulo metodológico el material empírico me llevó a considerar que existieron momentos de desencuentro entre los estudiantes, los profesores acompañados y las integrantes del equipo de investigación. A partir de eso recurrí al concepto de diálogo el cual entiendo desde Gadamer (citado en Aguilar, 2004) como un fenómeno en el que los que dialogan tienen la intención de comprender lo que el otro está pensando; un encuentro donde los desacuerdos son considerados oportunidades para superar los propios prejuicios: además dialogar permite llegar a descubrimientos a través de la relación con el otro; y, finalmente en el diálogo hay un esfuerzo por encontrar las palabras que comuniquen lo más fielmente posible lo que se desea.

En este apartado analizo los momentos de diálogo y no diálogo, y los factores que los suscitaron distinguiendo entre aquellos de carácter institucional, docente o personal.

3.1 Factores que impidieron el diálogo en el acompañamiento

En este apartado retomo dos situaciones que de manera general mencioné en el capítulo metodológico. La primera es que tuvimos que hacer un alto a la mitad de la etapa dos para pedirles a los acompañados que nos ayudaran con la disciplina de los grupos, ya que no estábamos logrando ejemplificar el desarrollo de un proyecto por la falta de atención y escucha de los estudiantes.

El segundo es el hecho de que la etapa cuatro finalizó antes de lo previsto con una de las profesoras. Por lo tanto las situaciones de no diálogo que abordo son: 1. Entre los estudiantes y las integrantes del equipo de investigación; y 2. Entre la profesora C y las integrantes del equipo de investigación.

3.1.1 No diálogo entre las integrantes del equipo de investigación y los estudiantes

Llegó el maestro Marco con el grupo de tercer grado. Los primeros cinco niños que entraron empezaron a correr por el salón; se lanzaban contra las paredes y provocaban con sus pisadas sobre la duela un sonido que impedía que nos escucharan... Se llevó a cabo la actividad de presentación, en la que planeamos que cada estudiante dijera su nombre y después lanzara una pelota de esponja para darle el turno a alguien más. Uno de los estudiantes lanzó casi a la cara de la maestra Alejandra la pelota y entonces decidimos modificar la actividad... A pesar de que estábamos cinco profesores (tres acompañantes y dos acompañados) no pudimos impedir que los alumnos corrieran y se desconcentraran... Con facilidad sostenían pláticas entre ellos, se observaban en un pequeño espejo colgado de una de las paredes o corrían por el espacio. Los alumnos llevaron a cabo la actividad, sin embargo, se desconcentraban y se generaba un ambiente de ruido en el que no era fácil comunicarse. (Fragmentos del relato preliminar de la primera sesión del acompañamiento, redactado el 1 de febrero de 2017).

Los fragmentos anteriores pertenecen a la sesión uno del acompañamiento con los grupos de tercero y cuarto; en ellos se retrata el ambiente de trabajo que imperó durante la etapa dos del acompañamiento. Al respecto, las integrantes del equipo de investigación comentamos que este primer encuentro con los estudiantes nos había sorprendido y juntas nos cuestionamos sobre la pertinencia de las actividades y los materiales que habíamos propuesto. Si bien durante todo el proceso de acompañamiento la maestra Alejandra, Lisbeth y yo nos tomamos momentos para reflexionar sobre lo que sucedía, en adelante me referiré únicamente a mis impresiones con el fin de no hacer interpretaciones de los pensamientos o sensaciones de la maestra Alejandra y de Lisbet.

Durante las primeras sesiones del acompañamiento me embargó la sorpresa y el desconcierto; con el paso de las sesiones vino la frustración y el enojo (incluso comencé a culpar a los profesores por la actitud de observadores pasivos que adoptaron); en las últimas sesiones experimenté cansancio junto con una sensación de derrota, porque en

la mayoría de las sesiones de la etapa dos, con tercero, cuarto y sexto grados trabajamos en un ambiente con ruido, continuas llamadas de atención y en actividades en las que no se lograba acceder a niveles más profundos de exploración.

Al revisitar, como lo sugiere Nicastro (2006), lo sucedido en las sesiones de trabajo del equipo de investigación con los estudiantes (etapa de ejemplificación) distingo tres factores que me permiten analizar lo sucedido, estos son: 1. En el internado los estudiantes son integrados a jornadas preestablecidas y planeadas previamente. 2. Los estudiantes tienen necesidad de espacios para compartir asuntos personales. 3. El contexto de la investigación en relación con el rol de observadores pasivos que asumieron los acompañados durante la etapa dos.

Los factores uno y dos los considero institucionales; mientras que el tres es un factor personal que atañe a los estudiantes. A continuación profundizo en cada uno de ellos.

En el internado los estudiantes son integrados a jornadas preestablecidas y planeadas previamente.

Los estudiantes del internado están inmersos en una rutina que absorbe su tiempo e intereses, y que es administrada previa y formalmente por la institución (Goffman, 2001). Los niños inscritos en esta escuela permanecen en ella de lunes a viernes, sujetos a horarios estipulados con antelación: horarios de despertar, levantarse, cambiarse, desayunar, tomar clases por la mañana y tarde, comer, lavarse los dientes, tomar un baño y dormir. A este tipo de organización Goffman (2001) la denomina bajo los adjetivos de total y absorbente; y entre sus características menciona que tienden a desbaratar la “economía de acción” de los sujetos al verse obligados a solicitar autorización para acciones personales e íntimas como beber agua o ir al sanitario.

Goffman (2001) señala que en una institución total tiene que ser visible que el individuo está realizando la actividad que dicta la organización. Al respecto, uno de los prefectos del internado en una charla informal me comentó su impresión de que los niños del internado estaban todo el día y a todas horas sometidos a reglas y a una vigilancia permanente, por lo que era necesario comprenderlos desde esta circunstancia.

El acompañamiento implicó modificar las jornadas preestablecidas en términos de tiempo, espacio y presencia de nuevas profesoras; por ejemplo, en las sesiones de trabajo del equipo de investigación con los estudiantes llevamos a cabo las actividades

en el salón de danza del internado. Este espacio es considerablemente más grande que el salón en el que toman clases regulares los estudiantes; también es más alto; no tiene mobiliario como mesas, bancas o pizarrón, solo hay un escritorio pegado a una de las paredes; la mitad del piso del salón es de duela y tiene un escalón que lo delimita, mientras que la otra mitad es de loseta; y hay una ventana grande con vidrios que simulan un vitral que revela cuando está oscureciendo. Allí los estudiantes corrían de un lado a otro, se abandonaban recostados sobre la duela, algunos se concentraban en pequeños grupos en las esquinas, otros permanecían cerca de la puerta; en síntesis, vagabundeaban por el espacio sin arraigarse a algún sitio.

La afirmación de que la rutina de los estudiantes se modificó está basada en lo que observé en las sesiones de trabajo de los docentes titulares con los estudiantes ya que las profesoras C y A eligieron trabajar en sus salones habituales de clases; mientras que el profesor CL a petición de los estudiantes trabajó cuatro sesiones en el salón de danza y dos en su salón habitual. De este recuento me interesa resaltar que con excepción de la profesora A cuyos estudiantes replegaban mesas y sillas hacia las paredes; los otros dos profesores siempre mantuvieron a los estudiantes sentados en “sus lugares”. Este uso de los salones de clase habla de la forma en la que los niños han aprendido a habitar estos salones, pues cada uno sabía cuál era su lugar e incluso asumía como una falta no encontrarse en él en algunos momentos.

Mantener a los estudiantes en “sus lugares” ha sido tomado como una estrategia para el “control de grupo” y se practica en nombre de la disciplina; sin embargo, como Freire (1994) afirma, tiende a inmovilizar y en nombre del respeto renuncia a la libertad de los estudiantes, idea que coincide con la tesis de Goffman (2001) sobre desbaratar la economía de acción. A este ejemplo puedo sumar la forma en la que los estudiantes se trasladaban particularmente ordenados al comedor; o su forma de ir hacia los baños con un ritmo acelerado y evitando distracciones.

De estas observaciones infiero que los estudiantes han asumido formas de estar en los diferentes lugares del internado a partir de sus cualidades físicas y espaciales (Nicastro, 2006), así como de las actividades que realizan o del profesor con el que estén. Por ello los estudiantes reaccionaron de forma distinta en el salón de danza y en sus

salones de clase. Tal parece que al modificar algunos elementos de su rutina se abrieron otras posibilidades de estar en el internado.

Por lo tanto, el hecho de que en esta institución los estudiantes están integrados a jornadas previamente programadas no solo en cuanto a actividades, lugares y horarios se refiere, sino a aspectos más íntimos como que todos viven bajo las mismas condiciones; no hay barreras entre los espacios en los que los estudiantes duermen, se alimentan, realizan actividades académicas, recreativas y de convivencia, contribuyó a que a la menor provocación –el acompañamiento fue una provocación– los estudiantes reaccionaran como ante una válvula de escape, corriendo de un lado para otro, sin escucharnos.

Los estudiantes tienen necesidad de espacios para compartir asuntos personales.

El factor que aquí expongo es la necesidad que los estudiantes tienen de espacios íntimos en los cuales puedan pensar, recordar o compartir sus vivencias personales. El hecho de que ellos se encuentren inmersos en un horario tan planeado donde hay horas para todo hace que ellos necesiten y aprecien espacios de convivencia para hablar sobre sus asuntos, ya sea de aquellos que dejaron en el exterior o de los que se han fraguado dentro del internado. Como ejemplo de esos asuntos en una ocasión observé a una niña y un niño de sexto grado que estaban sentados en el piso, recargando sus espaldas contra la pared y discretamente tomados de la mano; en cuanto ellos se percataron de que yo los había observado soltaron sus manos precipitadamente y se alejaron uno del otro. Recuerdo a la misma estudiante romper en llanto en más de tres ocasiones sin razones aparentes para mí. Estas escenas me hacen reflexionar acerca de que los niños dentro del internado, así como en otro tipo de escuelas, buscan espacios donde puedan platicar, compartir e incluso exhibir sus estados de ánimo y asuntos personales. Al respecto Goffman (2010) explica que en las instituciones totales los individuos están la mayor parte del tiempo en compañía de muchos otros, quienes llevan a cabo la misma tarea y a quienes se trata como iguales, aspecto que para el autor limita el espacio personal.

Sobre la necesidad de espacios íntimos, Bachelard (1957) hace la metáfora acerca de cofres, cajones y armarios como los sitios que albergan los sueños de intimidad,

haciendo alusión a la necesidad de tener secretos de los individuos, que en el caso de los niños del internado son espacios limitados ya que siempre están en compañía de otros estudiantes o profesores. Al respecto la subdirectora, quien antes de asumir este cargo desempeñaba la función de prefecta del turno nocturno, nos compartió que los estudiantes durante el día permanecen ocupados y se distraen con las diferentes tareas que desempeñan; sin embargo, durante las noches algunos de los niños presentan crisis de llanto al recordar problemas o circunstancias adversas que saben existen en sus casas.

Dentro del mismo universo es posible encontrar matices que particularizan lo que en él sucede y a las personas que lo habitan. Un ejemplo de estas diferencias lo encontré entre los profesores de la jornada matutina y los de la tarde, a ello dedico el siguiente apartado.

El contexto de la investigación en relación con el rol de observadores pasivos que asumieron los acompañados durante la etapa dos.

A la mitad de la etapa dos las acompañantes observamos que los acompañados no estaban interviniendo en las sesiones de ningún modo; ya que no se vinculaban ni con nosotras, ni con las actividades, ni con los estudiantes.

Para analizar el modo de actuar de los profesores sirve poner el foco en el contexto en el que se desarrolló el acompañamiento. Parto de la idea de que participar en un acompañamiento tendría que ser una decisión voluntaria; al respecto y como ya lo mencioné en otros apartados la participación de los profesores con quienes iniciamos el proceso fue una decisión de la directora del internado; y, aunque tuvimos una reunión para presentar el proyecto y preguntar a los profesores si deseaban participar, ninguno de los asistentes a esa junta se negó. Sin embargo, por la manera como se llevó a cabo esa reunión puedo afirmar que nunca sintieron que tenían la posibilidad de no formar parte.

Un segundo aspecto se relaciona con lo que Lourau (1970) denomina como lo instituido en una organización como el internado y es que los profesores acompañados son llamados y considerados de apoyo. A continuación presento fragmentos de algunas afirmaciones de los propios profesores al respecto:

Profesora C: (...) dijeron que este año nosotros íbamos a apoyar a los compañeros de la mañana, o sea ellos les dejan tarea del tema que vieron y nosotros tenemos que apoyarlos, entonces no llevo la planeación como tal, sino una bitácora porque yo debo de manejar el programa de quinto. Desde el primero hasta el quinto bloque, para saber qué contenido usar. Me puse a revisar los contenidos y trabajo con base en la tarea que les deja la maestra, si les dejó de geografía tengo que ver el contenido de geografía y ver lo qué les dejó y acordarme o ver el programa rápido o ver los libros. Si es de ciencias naturales, si es de español. (Fragmento de la entrevista inicial, llevada a cabo el 25 de enero de 2017, en la sala de juntas del internado).

Profesor CL: (...) aquí nos metieron como proyecto de apoyo pedagógico, las funciones nada más eran de ayudar a la currícula [sic] de la mañana (...) desde entonces nada más apoyamos la currícula matutina, vemos nada más materias de español, matemáticas y artísticas, pero en sí, nada más apoyamos (...) la maestra [de la mañana] da una asignatura que puede ser español o matemáticas, de un tema específico y les deja tarea. En la tarde la tenemos que hacer. Sin embargo, luego los temas no están bien comprendidos por el alumno y tenemos que reforzar ese tema. Cuando el alumno hace bien su tarea, entonces lo que hacemos nosotros es basarnos en los temas que están viendo en la mañana y reforzarlos de una manera un poquito diferente. Entonces partimos de los temas que están viendo en la mañana. (Fragmento de la entrevista inicial, llevada a cabo el 25 de enero de 2017, en la sala de juntas del internado).

Con el paso de las sesiones las acompañantes fuimos evaluando las expectativas que teníamos y cómo los acompañados tomaban o no nuestras sugerencias. Nosotras llegamos a pensar que nos encontraríamos con profesores interesados en la enseñanza de las artes y quienes se involucrarían de forma apasionada con nuestras propuestas; además de alentar a los estudiantes a participar en lo que les proponíamos. Nuestro ideal lo encuentro explicado por Freire (1994) al afirmar que en los salones de clases debe existir un equilibrio entre disciplina y libertad; y que la disciplina es un elemento que

permite se lleven a cabo el trabajo intelectual, la lectura, la escritura, la observación y el análisis sin que falte el gusto por la osadía y la noción de límites. Es decir, esperábamos encontrarnos con profesores que ante nuestra presencia contuvieran al grupo y los alentaran a hacer las actividades.

Sin embargo no fue así, ya que ser profesores de apoyo comprometía desde otro lugar a los acompañados; por ejemplo, ellos no solían elegir los temas que trabajaban con los estudiantes; tampoco llevaban a cabo proyectos con ellos; disponían de un lapso de tiempo mucho más reducido; tiempo que ya estaba destinado para la resolución de tareas; no elaboraban planeaciones; incluso impartir la asignatura de artes era una opción solo si quedaba tiempo para ello. Estos factores alejaron a los profesores del proceso porque pudo haberles parecido que no abonaría a su labor en el internado.

Ser un profesor de apoyo también influye en la forma de relacionarse con los estudiantes; este hecho lo evidenció la llegada de la profesora A al acompañamiento, ya que ella se integró como titular del quinto grado un grupo al que también atendía durante las mañanas. De la relación de la profesora con los estudiantes notamos que había un mayor compromiso, cohesión y cercanía entre ellos en contraste con el momento en el que el mismo grupo estaba a cargo de la profesora C y parecían estar bajo un régimen autoritario, siguiendo la descripción que Douglas (1998) hace de este tipo de agrupaciones, las que se caracterizan por apreciar un universo ordenado; un control del grupo que media la conducta individual a partir de reglas estrictas; en el que se toma en cuenta una estructura jerárquica en la que existen figuras de poder, mismas que representan mayor conocimiento y por lo tanto mayor respeto. Sin embargo, la artificialidad se fue acrecentando cada vez más, por lo que de pronto parecía que la profesora y nosotras perseguíamos asuntos distintos; mientras nosotros alentábamos a los estudiantes a explorar, moverse y participar la profesora insistía en mantenerlos “bien portados”. Aspecto que tal vez contribuyó a que los estudiantes no se sintieran con la libertad y confianza necesarias para explorar y experimentar.

3.1.2 No diálogo con la profesora C

Al terminar el proceso de acompañamiento, algunas de mis notas de campo me llevaron a concluir que no habíamos logrado dialogar, en particular con la profesora C, debido a varias razones:

- Se mostró distante en las sesiones en las que nosotros intervinimos con su grupo
- Cuestionó el propósito de nuestra intervención en el internado
- No accedió a hacer planeaciones como lo acordamos desde la presentación del proyecto
- No estaba interesada en el trabajo por proyectos
- Para ella lo más importante era que los estudiantes adquirieran conocimientos formales, por lo tanto la exploración y experimentación no eran de su interés
- A pesar de los obstáculos la profesora se limitó a afirmar que ella ya hacía todo lo que proponíamos (frases extraídas de mis notas de campo, durante la etapa cuatro con la profesora C, registradas del 22 de marzo al 3 de mayo de 2017).

En este apartado me propongo analizar lo sucedido con la profesora C.

Estos son: 1. Posturas distintas entre la profesora C y las integrantes del equipo de investigación en cuanto a disciplina, evaluación y adquisición de conocimientos formales, y planeación; y, 2. Remoción de la profesora C como titular del quinto al cuarto grado. El inciso uno es un factor docente y personal; mientras que el dos es un factor institucional.

Posturas distintas entre la profesora C y las integrantes del equipo de investigación.

Para sustentar este apartado recurro a Ranciére (1996, citado en Nicastro, 2006) quien explica que los malentendidos surgen cuando dos personas nombran un asunto de la misma forma y sin embargo cada uno concibe algo distinto. Por ello analizo cómo la profesora C y las integrantes del equipo de investigación teníamos una idea distinta de disciplina; evaluación y adquisición de conocimientos formales; y planeación. Destaco cómo ninguna de las partes logramos movilizar nuestras preconociones, prejuicios o

expectativas; y en cambio decidimos insistir en lo que creíamos adecuado hasta debilitar cualquier oportunidad de dialogar.

A partir de la siguiente afirmación hecha por la profesora C recurro a la idea de que el acompañamiento es también el encuentro de visiones distintas:

Profesora C: (...) cada quien tiene su estilo; yo tengo mi estilo de dar clases, por ejemplo, la disciplina, hay ciertas cosas que no hago, no me gustan o no las practico, entonces los niños se van acostumbrando al estilo de uno. (Fragmento extraído del video de la junta extraordinaria con los profesores, llevada a cabo el día 13 de marzo de 2017).

Esta afirmación me lleva revisitar aquellos elementos que dan información sobre los aspectos en los que la profesora hizo énfasis a lo largo del acompañamiento, así como la postura que las integrantes del equipo de investigación sosteníamos al respecto.

Disciplina

Durante la primera sesión que tuvimos con el grupo a cargo de la profesora C las integrantes del equipo de investigación observamos que los estudiantes en algunos momentos intercambiaban comentarios entre ellos, pero que esto no les impedía escucharnos y enfocar su atención en las actividades; además mostraban facilidad para auto organizarse y realizar las actividades; se escuchaban entre ellos, incluso si la profesora salía del salón; además hacían las actividades en un lapso de tiempo más breve del que habíamos considerado en las planeaciones. Incluso la maestra Alejandra, Lisbet y yo compartimos la impresión de que con este grupo íbamos a poder profundizar en las actividades.

En sesiones posteriores observé que los estudiantes a cargo de la profesora C llegaban formados en una fila; junto a ellos la profesora caminaba a su lado con una postura recta y un paso firme; si algunos estudiantes no atendían a las indicaciones para ella era suficiente dirigir una mirada precisa hacia ellos y después pronunciar sus nombres para que los estudiantes reenfocaran su atención. Estos aspectos comenzaron a evidenciar que la profesora y los estudiantes se relacionaban de forma jerárquica (Dewey, 1967).

En las sesiones de trabajo de la profesora C con los estudiantes ella llevó a cabo actividades en las que los niños permanecieron sentados; esta práctica parecía imprimir

una uniformidad a los estudiantes que en términos de Dewey (1967) cada vez se sentía y hacía más artificial.

A continuación retomo un fragmento de la opinión de la profesora C sobre el hecho de que los estudiantes transiten de una clase a otra, por lo tanto de un lugar a otro dentro del internado:

Profesora C: (...) algo que nos cuesta como maestros es la organización del grupo, si yo no estoy al tanto, los puedo formar y al rato ya están en otras partes; esa deficiencia tenemos un poquito en la tarde, no hay esa organización en cuanto al grupo y yo decía —pues es que yo ya los tengo en mi salón y ya están más o menos, se van y regresan diferentes. (Fragmento de la entrevista inicial, llevada a cabo el 25 de enero de 2017, en la sala de juntas del internado).

Por nuestra parte las acompañantes teníamos claro que las actividades de calentamiento, exploración, experimentación y composición requerían que los estudiantes estuvieran en movimiento y agrupados de distintas formas. Para nosotras la disciplina hacía referencia a un ambiente de escucha recíproca entre los estudiantes y nosotras; pero nunca a la inmovilidad o pasividad, pues un planteamiento base de la propuesta de un trabajo experiencial es eliminar la separación entre un trabajo intelectual y aquel que se obtiene a través de los sentidos.

Evaluación y adquisición de conocimientos formales.

Otro factor que la profesora manifestó como importante en su práctica fue la evaluación. En la reunión que tuvimos las integrantes del equipo de investigación y los profesores, de la cual ya hice referencia párrafos arriba, la profesora C manifestó su preocupación acerca de que los estudiantes estuvieran aprendiendo y no solo jugando; concretamente nos propuso que elaboráramos y aplicáramos un examen, con formato de cuestionario, que nos permitiera saberlo; nos compartió que lo proponía porque actualmente así es cómo se evalúa el desempeño de un profesor; esto sumado a que a ella la experiencia le había mostrado que los estudiantes creen que en la asignatura de educación artística no es necesario realizar un trabajo de conceptualización.

Profesora C: Tomen en cuenta que no nada más es que se diviertan los niños. Yo sí las invitaría a que hagan un cuestionario tipo examen y vean qué se les ha quedado [a los estudiantes]. No solo es me gustó, no. Sino qué sí te quedó. Ahorita nos están evaluando así. No sé si ya lo tenían contemplado, pero sí tendrían que considerarlo (Fragmento extraído del video de la junta extraordinaria con los profesores, llevada a cabo el día 13 de marzo de 2017).

Sobre la evaluación formal Perrenoud (2008) dice que tiene el propósito de dar a conocer qué tanto los estudiantes dominan el currículum formal, que existe una lógica de volver a hacer en las evaluaciones lo que se ha practicado un sinnúmero de veces en clase, y que desde esta perspectiva el trabajo que se hace en la escuela es una preparación para la evaluación.

El enfoque de la profesora dista del que proponemos porque nosotras nos inclinamos por una evaluación que surja del estudiante mismo, pues solo él al atravesar la experiencia puede nombrar lo vivido. Insertado en el paradigma humanista aplicado a la educación Roger (1978, citado en Hernández, 1998) afirma que al llevar a cabo una autoevaluación los estudiantes tendrán la opción de ejercitar la autocrítica y con ello reforzar su creatividad y confianza.

Lo cierto es que las integrantes del equipo de investigación no teníamos en ese momento ninguna exigencia institucional de otorgar una calificación a los estudiantes; y desde ese lugar calificué como negativa la insistencia de la profesora al respecto; postura que contribuyó al no diálogo.

Planeación

Es cierto que los profesores de la jornada vespertina no realizaban planeaciones porque su función es apoyar a los profesores del turno matutino; sin embargo desde la presentación del proyecto se acordó que trabajaríamos por medio de planeaciones que en la etapa dos serían responsabilidad del equipo de investigación; y, en la etapa cuatro de los profesores acompañados.

Durante la etapa dos las integrantes del equipo de investigación realizamos la planeación de cada una de las sesiones. Este trabajo nos implicó investigar sobre los

temas a partir de los cuales trabajamos, idear actividades, vincularnos entre disciplinas, clarificar a partir de lo establecido por la SEP los aprendizajes esperados sobre los que trabajaríamos, seleccionar materiales, organizarnos con respecto al tiempo e incorporar las investigaciones o tareas que los estudiantes llevaban a cabo.

Para nosotras estas eran un instrumento fundamental a través del cual pretendíamos llevar a cabo un intercambio de nuestros saberes formales, experienciales y personales con los profesores. La acción de planear era un proceso de investigación y creatividad.

Por su parte la acción de la profesora C de compartirnos actividades extraídas de ficheros de la SEP podría ser un indicio de que su práctica se ancla en recuperar y aplicar actividades preestablecidas. No pretendo poner en duda la calidad de dichas propuestas y materiales ni la capacidad de la profesora para desarrollarlas; sin embargo, uno de los objetivos del acompañamiento es dotar de autonomía a los docentes, para que se sientan capaces y libres de poder planear sobre cualquier tema. Por otro lado, el acompañamiento parte de la idea de que los profesores son seres llenos de potencialidades, saberes y experiencias así que trabajar con actividades preestablecidas no nos permitió conocer estos aspectos de la profesora; mucho menos incidir en ellos.

Por lo tanto el hecho de que la profesora C compartiera con nosotras actividades del fichero de tiempo completo de la SEP y no planeaciones elaboradas por ella nos indicó que no estábamos entendiendo estos documentos desde la misma perspectiva.

Del malentendido que surgió sobre las planeaciones contemplo la posibilidad de que estas son vistas como requisitos institucionales y no como instrumentos que contienen la ideología del docente y que aportan un sustento metodológico. Tal vez la profesora se hubiera sentido más satisfecha al obtener actividades que pudiera aplicar.

Como síntesis del apartado sobre el no diálogo con la profesora C afirmo que sucedió porque partíamos de perspectivas distintas en nuestras prácticas docentes, la profesora ponderaba la disciplina o control de grupo y los aprendizajes formales de los estudiantes; y las acompañantes priorizábamos la experiencia.

Remoción de la profesora C como titular del quinto al cuarto grado.

Sobre la razón de este suceso no obtuvimos mayor información por parte de los directivos del internado. Las acompañantes observamos que los estudiantes del quinto

grado no se sintieron afectados por el cambio y que se mostraban conformes con que la profesora que tenían en la jornada matutina también los atendiera por las tardes.

La profesora C nos comentó que al ser removida de un grupo a otro se sintió perdida, al menos dentro del proceso de acompañamiento, porque ella estaba en el camino de conocer a los estudiantes del nuevo grupo que le fue asignado.

Ella se integró en la sesión cuatro con los grupos de tercer y cuarto grados. En esta trabajamos sobre los cuentos creados por los estudiantes y se generó un ambiente especialmente ruidoso y con aspecto caótico; cabe señalar que la decisión de unir al tercer y cuarto grados contribuyó a que las sesiones se desarrollaran en este ambiente.

Es posible que la necesidad de adaptarse a un nuevo grupo a la mitad de ciclo escolar, la forma de interacción bulliciosa y de aspecto desordenado en la que encontró al nuevo grupo a su cargo y nuestra presencia vista como miradas extranjeras que Nicastro (2006) define como aquellas que no ven las cosas en las claves habituales, hayan desalentado a la profesora respecto al acompañamiento. Este pudo haber sido para la profesora una carga extra en el proceso de cambio y adaptación que estaba viviendo.

En síntesis para la profesora la decisión institucional de ser removida contribuyó a que se sintiera perdida dentro del proceso de acompañamiento. Y nuestra decisión de unir al tercer y cuarto grados, más la falta de escucha de los estudiantes provocó que el propósito del acompañamiento no fuera claro para ella, quien en una ocasión nos compartió que no sabía si nuestro objetivo era ir a aprender o a enseñar algo en el internado.

3.2 Factores que favorecieron el diálogo en el acompañamiento

Reconocer aquellos factores que impidieron el diálogo en el acompañamiento me hizo evidente la presencia de algunos otros en los que el diálogo fue posible. En este apartado me interesa profundizar en los factores que hicieron que el diálogo estuviera presente. Estos son las planeaciones y sugerencias; y, las relaciones que se establecieron entre las disciplinas artísticas.

3.2.1 Diálogo entre los profesores a través de planeaciones y sugerencias

La elaboración de planeaciones docentes es uno de los fundamentos metodológicos de este y de otros acompañamientos que se han llevado a cabo en la línea de Educación

Artística dentro de la maestría. Estas se desarrollan en la etapa dos y cuatro del acompañamiento. En la etapa dos, en la que las integrantes del equipo de investigación trabajamos con los grupos, fuimos la maestra Alejandra, Lisbet y yo quienes las elaboramos; además las hicimos llegar a los profesores titulares. Con estos documentos pretendíamos compartirles en términos de Shavelson y Borko (1979, citados en Marcelo, 1987) nuestras creencias sobre la enseñanza de las artes en la escuela, nuestra idiosincrasia y conocimientos prácticos.

En la etapa cuatro, que implicó sesiones de trabajo de los docentes titulares con los estudiantes, eran ellos quienes tenían la tarea de elaborar las planeaciones semanalmente y compartirlas con nosotras, antes de desarrollarlas con los estudiantes, con la finalidad de que les hiciéramos sugerencias a partir de estas. Este ejercicio se desarrolló de forma diferente con cada uno de los tres profesores acompañados: la profesora C no realizó planeaciones porque se apegó a actividades que extrajo de los ficheros de la SEP; la profesora A elaboró cinco planeaciones de siete sesiones; y, el profesor CL elaboró cuatro planeaciones de seis.

El equipo de investigación hizo sugerencias a ocho de las nueve planeaciones; la planeación que no recibió comentarios por parte nuestra fue porque la profesora A no tuvo oportunidad de compartirla con nosotras antes de desarrollarla con los estudiantes.

Para llevar a cabo el análisis tomo del material empírico tres momentos en los que entraron en relación las planeaciones y sugerencias y que me permiten observar algunos de los elementos arriba enlistados. Estos momentos son: 1) La profesora A nos pide sugerencias para arrancar el trabajo de la etapa cuatro. 2) La sugerencia que hacemos las acompañantes a la profesora A sobre escenificar la letra de la canción *Maketue*. 3) El trabajo con las canciones del intérprete de rap XXL593 por parte del profesor CL.

La profesora A nos pide sugerencias para arrancar el trabajo de la etapa cuatro.

Una vez que los profesores tomaron la decisión de continuar en la etapa cuatro del acompañamiento les pedimos que eligieran el tema que trabajarían y que desarrollaran y nos compartieran la planeación de la primera sesión. Ante esta petición la profesora A nos pidió que le hiciéramos sugerencias porque ella no sabía cómo comenzar. Cabe señalar que desde su incorporación al acompañamiento ella nos expresó:

Profesora A: (...) no me considero muy buena en esas habilidades, sí me gustaría experimentar, porque no hay que tenerle miedo, pero todavía tengo el rechazo de expresar, no sé, artes es muy difícil para mí. (Fragmento de la entrevista inicial, llevada a cabo el 27 de febrero de 2017, en la sala de juntas del internado).

Ante su petición las acompañantes generamos sugerencias que hicimos llegar a la profesora; de las cuales ella retomó algunas y las incluyó en la planeación de la primera sesión junto con otras actividades que ella ideó. En la siguiente tabla presento las sugerencias que las acompañantes hicimos, identifico aquellas que la profesora tomó y distingo las que agregé por cuenta propia.

Tabla 23. Sugerencias hechas por acompañantes, sugerencias tomadas por la profesora A y planeación final de la sesión uno, etapa cuatro

Sugerencias	Planeación sesión 1	Rubros e ideas que la profesora integró
<p>Actividades sensibilizadoras:</p> <p>-Se elige a un estudiante que será el adivinador a quien se le pide que salga del salón. Al regresar el resto de los estudiantes comienzan a describir a alguno de los compañeros y el adivinador tendrá que decir de quién se trata.</p> <p>-A partir de los rasgos mencionados se puede redactar una biografía o semblanza de los estudiantes.</p> <p>-Los estudiantes pueden materializar algunos de sus rasgos físicos y de carácter con objetos cotidianos que tengan a su alcance. Por ejemplo</p>	<p>Bloque 3 Formación Cívica y ética</p> <p>Competencia: sentido de la pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.</p> <p>- Actividades sensibilizadora:</p> <p>-Se elige a un estudiante que será el adivinador a quien se le pide que salga del salón. Al regresar el resto de los estudiantes comienzan a describir a alguno de los compañeros y el adivinador tendrá que decir de quién se trata.</p> <p>Desarrollo: Ver el video de rap para la convivencia, formar equipos de 5 personas y</p>	<p>Bloque 3 Formación Cívica y ética</p> <p>Competencia: sentido de la pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.</p>

<p>un pétalo de rosa que representa una piel tersa, unos palitos de madera que representan unas piernas frágiles, etc.</p>	<p>escribir con sus propias palabras qué es la convivencia escolar utilizando los conceptos de respeto, relacionarse, personas, sin violencia, armonía y solidaridad. Cada equipo lo escribirá en una hoja y lo presentará a todo el grupo.</p>	<p>Escribir con sus propias palabras qué es la convivencia escolar utilizando los conceptos de respeto, relacionarse, personas, sin violencia, armonía y solidaridad. Cada equipo lo escribirá en una hoja y lo presentará todo el grupo.</p>
<p>-Biografía y materiales se comparten con el resto del grupo y se les pregunta a los niños ¿qué es lo que más te gustó de alguno de tus compañeros? ¿En qué te pareces a alguno de tus compañeros?</p>	<p>Posteriormente harán con mímica, sonidos y cámara lenta una escena donde aparezca la convivencia escolar como eje central.</p>	<p>Posteriormente harán con mímica, sonidos y en cámara lenta una escena donde aparezca la convivencia escolar como eje central.</p>
<p>-Construir un autorretrato literario respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Si fuera una flor cuál sería? ¿Si fuera un color? ¿Estación de año? ¿Un animal? ¿Una fruta? ¿Una película? Se ordenan las respuestas para integrar un poema.</p>	<p>Inventar un rap de la convivencia a partir de las palabras: respeto, relacionarse, personas, sin violencia, armonía y solidaridad.</p>	<p>Inventar un rap de la convivencia, empezar con la planeación de su rap iniciando con los sonidos o su coro.</p>
<p>Actividad de desarrollo: -Escuchar el rap de la convivencia de Nacho Sobrevilla y proponerles a los estudiantes que integrados en equipos escriban su propio rap. Respeto, relacionarse, personas, sin violencia, armonía y solidaridad.</p>	<p>Empezar con la planeación de su rap iniciando con los sonidos o su coro. Cierre: cada alumno dará un mensaje en mímica a todo el grupo. Recursos: video, hojas y plumones.</p>	<p>Cierre: cada alumno dará un mensaje en mímica a todo el grupo.</p>
	<p>Evaluación: Lista de observación sobre las conductas manifestadas por cada uno de los alumnos de acuerdo a las actividades realizadas.</p>	<p>Recursos: video, hojas y plumones. Evaluación: Lista de observación sobre las conductas manifestadas por cada uno de los alumnos de</p>

Fuente: Elaboración propia

Nosotras las acompañantes comenzamos a trabajar con el fin de integrar sugerencias que fueran útiles para la profesora A, para lo cual utilizamos nuestros saberes previos; lo que sabíamos de los estudiantes y de la profesora A, a partir de trabajar con ellos en la etapa dos del acompañamiento y del tema, incluso de estrategias empleadas en otros acompañamientos como el trabajo a partir de un rap.

Las sugerencias que le hicimos a la profesora para la sesión uno integraban actividades introductorias y de desarrollo. Con las primeras pretendíamos que los estudiantes comenzaran a observar y reconocer sus características y las de sus compañeros; y, con la segunda, buscábamos que los estudiantes comenzaran a explorar el tema de la convivencia a partir de la música. De las actividades introductorias enviamos tres posibilidades a la profesora; y de las de desarrollo una.

La profesora eligió una de las actividades sensibilizadoras junto con la actividad de desarrollo para agregarlas a la planeación de la sesión uno. Esta acción me hace pensar que la profesora hizo un trabajo de escucha e interpretación de nuestras intenciones sobre estas propuestas. Además sintió la seguridad y confianza de intervenirlas y agregarle aspectos que por su experiencia consideró oportunos.

Por ejemplo, a la actividad de que los estudiantes escucharan el *Rap de la convivencia* de Nacho Sobrevilla y a partir de este crearan un rap, la profesora A introdujo una actividad previa que consistía en que los estudiantes expresaran de forma escrita la definición del término convivencia escolar. Además eligió las palabras: respeto, relacionarse, personas, sin violencia, armonía y solidaridad como base para la creación de este. Consideró que el tiempo de la clase solo daría oportunidad a los estudiantes de comenzar a planear la creación del rap. Y por último incluyó una actividad de desarrollo que consistía en que los estudiantes hicieran a través de pantomima, sonidos y cámara lenta una escena cuyo eje fuera la convivencia escolar y que la clase se cerrara con un

mensaje dicho también con pantomima expresado por cada uno de los estudiantes al resto del grupo.

De los aspectos que la profesora agregó es posible reconocer que ella pensó que los estudiantes necesitaban construir el concepto de convivencia escolar de forma escrita antes de crear su propio rap, en términos de Shavelson y Burko (1979, citados en Marcelo, 1987) ella tomó en cuenta la información que tenía de los estudiantes para planear; además creyó que el tiempo de la sesión no sería suficiente para la creación del rap por lo tanto predijo que en esta sesión los alumnos únicamente comenzarían a planear. Para Marcelo (1987) el ejercicio de planear conlleva la acción de predecir por parte del profesor ya que este hace hipótesis sobre la disponibilidad, el tiempo y los resultados de las actividades que plantea; además la profesora A estaba considerando el trabajo con el lenguaje de pantomima hecho por los estudiantes en la etapa dos al incluir dos actividades a partir de este.

Al respecto de este modo de trabajo la profesora A nos compartió:

Profesora A: Fue bueno que ustedes me ayudaran en la planeación, porque como se los había dicho anteriormente yo me bloqueaba y decía –¿y artísticas dónde? ¿Qué hago? – sí había un momento en el que decía –ya viene la planeación ¿qué voy a hacer? – Ustedes me daban ideas y decía –no se me había ocurrido– sí se me hizo un poco difícil decía –bueno y ¿las artísticas dónde las meto, no? – pero uno ve que las puede meter hasta en los valores, uno ve a lo mejor las puedo meter hasta en matemáticas, muchísimas cosas que antes yo me sentía que estaba en la raya –o sea que no me podía pasar más allá– y ya con las actividades que me daban decía –bueno sí, sí se puede, sí podemos. (Fragmento de la entrevista final, llevada a cabo el 27 de junio de 2017, en la sala de juntas del internado).

Por lo tanto esta forma de trabajar en la etapa 4 a partir de planeaciones elaboradas por los acompañados y las sugerencias que sobre estas hicimos las integrantes del equipo de investigación nos permitió dialogar y en consecuencia acompañar a la profesora A.

La sugerencia que hacemos las acompañantes a la profesora A sobre escenificar la letra de la canción Maketue

Para la sesión dos la profesora A se sintió más segura y elaboró una planeación que por falta de tiempo no pudo compartir previamente con nosotras. Dentro de esta segunda planeación propuso la canción *Maketue* y diseñó actividades a partir de esta, lo que nos permitió a las acompañantes hacerle sugerencias para continuar el trabajo sobre esta canción. En la siguiente tabla concentro las actividades planeadas por la profesora a partir de la canción y aquellas sugeridas por nosotras las acompañantes.

Tabla 24. Actividades y sugerencias a partir de la canción *Maketue*

Actividades previas planeadas por ella a partir de <i>Maketue</i>	Actividades sugeridas por nosotras
<p>Desarrollo:</p> <p>Escuchar la canción <i>Maketue</i>, invitarlos a bailar. Mencionando que pueden utilizar todas las partes del cuerpo y combinarlas para mejorar los resultados. Cantar la primera línea acompañada de secuencias de movimientos, cantar la segunda línea y repetirlo con el grupo. Repetir algunas veces la canción hasta lograr la ejecución con fluidez. Comentar a los alumnos que van a participar en un show de tv a escala internacional, en que grupos de diferentes partes del mundo interpretarán su propia versión de <i>Maketue</i>. Dividir al grupo en equipos elegir el país del que vienen y crear nuevas coreografías para la misma canción. Ser el locutor de televisión. Presentar a cada grupo con el público, que está formado por los equipos que esperan su turno.</p>	<p>-Crear una improvisación escénica a partir de la letra e historia de <i>Maketue</i> con inicio, desarrollo y final.</p> <p>Y como <i>Maketue</i> se cansaba porque la olla pesaba mucho, se la cambió de brazo.</p> <p>Y al olor del chocolate acudieron las hormiguitas, que se le iban subiendo por los brazos a <i>Maketue</i>.</p> <p><i>Maketue</i> se dio cuenta de ello y decidió sacudirse las hormigas de los brazos.</p>

Fuente: Elaboración propia

Para esta segunda sesión la profesora se sintió con la seguridad de estructurar la planeación ella sola, además de comenzar a buscar materiales, en este caso, la canción *Maketue* para trabajar con los estudiantes.

A partir de esta canción la profesora A ideó las siguientes actividades: invitar a bailar a los estudiantes con partes de todo su cuerpo, cantarla, crear una secuencia de movimientos y jugar a participar en un show de televisión en el que los integrantes reunidos en equipos representarían a un país y concursarían bailando y cantando la canción.

Al hacer el ejercicio de regresar a la planeación de la profesora con la intención de comprender más sobre ella y sus propósitos con los estudiantes fue posible notar congruencia entre el aprendizaje esperado de “aprenderán a relacionarse con otras personas en nuestro espacio de convivencia, por medio de secuencias grupales creadas en equipo por los alumnos” y el trabajo en equipo; la competencia de “sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad” con la propuesta de que cada equipo representara a un país.

En la siguiente sugerencia retomamos la canción con la intención de que ella se sintiera acompañada en un hallazgo al que por iniciativa y curiosidad propia había llegado. Trabajamos tomando en cuenta lo que a ella le interesaba explorar qué era la interacción y trabajo en equipo, la corporeidad y la pertenencia a la nación. A partir de la letra de la canción de *Maketue* le propusimos que los estudiantes reunidos en equipos hicieran una improvisación teatral a partir de esta, lo propusimos porque de esta forma los estudiantes explorarían con expresión corporal, el trabajo en equipo e incluso la identidad ya que la letra de *Maketue* hace referencia al color chocolate de la piel del protagonista.

Un momento de encuentro o solidaridad fue esta propuesta porque la profesora se sorprendió al conocer la letra de la canción que ella misma propuso sesiones atrás y de la cual desconocía la letra.

Profesora A: (...) me gustó mucho la historia, yo puse la canción, pero no sabía que tenía una historia, nada más cantamos porque sí, y ya cuando sabemos que tenía una historia, dije –pues es interesante– y los niños la recuerdan mucho, hicieron mímica, estuvo padre (Fragmento de la

entrevista final, llevada a cabo el 27 de junio de 2017, en la sala de juntas del internado).

El trabajo con las canciones del intérprete de rap XXL593 por parte del profesor CL.

En este apartado retomo de la idea de Aguilar (2004) sobre el surgimiento de desencuentros en el diálogo y la capacidad humana para abrirse campo entre estos y volver a la conversación. El profesor C incluyó la actividad de trabajar con dos canciones del intérprete de rap XXL593 en la planeación de la última sesión del acompañamiento. A continuación agrego una tabla en la que especifico las actividades que el profesor planeó, las que en realidad se hicieron y lo que días después le sugerimos.

Tabla 25. Actividades planeadas, actividades en el orden que sucedieron y sugerencias a partir de las canciones del intérprete de rap XXL593 trabajadas por el profesor CL

Planeación profesor CL	Lo que sucedió	Las sugerencias
En unos carteles con fotografías les mostraré rostros para lo cual tendrán que identificar qué expresa cada imagen.	El maestro inició la sesión con una canción – secuencia.	Profesor, pensamos que la actividad sobre las canciones de rap necesita de una canalización de las emociones que se generaron en lo niños. Proponemos realizar las siguientes actividades, en este caso, proponemos que usted las realice con su grupo en el horario que usted decida y si lo cree pertinente.
Escucharán la canción de XXL593 una o dos veces para mover sentimientos. ¿Qué les hace sentir?, ¿En que pensaron? Etc.	Después les enseñó a los niños imágenes que él trajo impresas. La siguiente actividad consistió en que a un equipo de cuatro integrantes, el grupo les daba palabras, y las integrantes del equipo cantaban una canción que tuviera esas palabras.	Actividades. 1. En una lluvia de ideas, describir con una palabra cómo los hizo sentir la audición de las canciones. 2. Elegir una expresión artística y hacer equipos para realizar una producción.
Se formarán equipos uno de música, uno de teatro y uno de teatrino para lo cual tendrán que	Después les dio tiempo a cinco personas para que improvisaran una escena teatral. Para terminar el profesor puso dos canciones a los niños.	Teatro realizará una pequeña escena, Música realizará una canción, Danza realizará una secuencia de movimientos y Pintura realizará un dibujo.

improvisar acerca de cualquier tema.	Se escucharon dos veces cada una, en cada repetición los niños se iban	3. Los equipos presentan sus trabajos y explican el proceso de creación de su pieza.
Ejemplo; el equipo de música se le dará una palabra cualquiera y tendrá que improvisar una canción con esa palabra.	concentrando más en escucharlas y poco a poco se fueron entristeciendo hasta que varios comenzaron a llorar.	4. Sentados en círculo, los alumnos reflexionan sobre la actividad: ¿qué sienten después de haber realizado una creación en teatro, danza, etc? ¿Qué elementos utilizaron para crear su pieza? ¿Qué hacen los artistas con las emociones? ¿Qué otros mensajes pueden comunicar a través del arte?
En el equipo de teatro será lo mismo representarán una obra con un tema determinado y así será con el equipo de teatrines.	Se cerró la sesión en medio de la crisis emocional de los estudiantes.	
Terminando con una reflexión: ¿qué aprendí de esta sesión?		

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que esta planeación el profesor nos la compartió días previos a desarrollarla con los estudiantes, por lo que las acompañantes tuvimos oportunidad de escuchar las canciones previamente. Las canciones detonaron una serie de ideas sobre el contenido, específicamente comentamos que reforzaba valores sobre la paternidad y la interrupción del embarazo con los que no coincidimos; pero en un intento de no imponer nuestras creencias al profesor y a los estudiantes, decidimos no mencionarle nada al respecto al profesor; además, entendimos a partir de la planeación que el profesor haría una serie de actividades que incluían la exploración con la música y el teatro para reflexionar sobre los temas expuestos en las canciones.

No sucedió así, el orden de las actividades cambió. El profesor exploró primero con actividades de teatro y música; después reprodujo las canciones a los estudiantes. Los estudiantes respondieron con sollozos y llanto, el tiempo de la sesión se agotó y se dio por terminada. Las acompañantes nos quedamos sorprendidas; habíamos sido testigos de cómo la letra de estas canciones provocó una crisis emocional en los estudiantes. Ese mismo día después de tomarnos unos minutos para reflexionar coincidimos en que nuestra tarea no era juzgar al profesor y decidimos regresar al diálogo con él para sugerirle actividades que ayudaran a darle un tratamiento artístico a lo sucedido.

Al día siguiente le escribimos al profesor sugiriendo que retomara con los estudiantes lo sucedido y que les ayudara a reconocer, canalizar y materializar las emociones que las canciones les produjeron. Con esta propuesta las acompañantes queríamos decirle al profesor que era posible darle una resolución artística a lo que los estudiantes habían experimentado a partir de las canciones.

Desafortunadamente en la entrevista final el profesor CL nos comunicó que no le fue posible hacer esta actividad de cierre; al respecto, aunque no existe certeza nosotras consideramos que haber hecho la sugerencia puede contribuir en futuras prácticas del profesor.

En síntesis, las planeaciones y las sugerencias a estas fue una forma de dialogar con los profesores que nos permitió conocer, compartir y profundizar en nuestros saberes profesionales, experienciales y personales.

3.2.2 Diálogo entre disciplinas artísticas

Dentro del acompañamiento los saberes de las integrantes del equipo de investigación también jugaron un papel importante, y es que no solo entran en juego las potencialidades de los profesores titulares sino también las de la otra parte. Debido a ello las acompañantes llegamos al proceso con lo que sabíamos y habíamos vivido, con las formaciones profesionales y las experiencias que como parte de nuestras historias nos acompañan. La maestra Alejandra trajo con ella a la danza, ya que tiene una formación profesional como bailarina y una larga experiencia; mi compañera Lisbet trajo a la música por ser la disciplina artística con la que más experiencias había tenido hasta ese momento con los estudiantes a su cargo, además del interés personal que siente por esta; yo llevé al teatro por mi interés y formación profesional.

Nosotras pusimos en la mesa estas tres disciplinas sin embargo su mera presencia no justifica el título de interdisciplinario otorgado al acompañamiento o al equipo que integramos ya que, como Ander – Egg (1994, citado en Ortega, 2009) afirma, hay una serie de escalones para ascender a la interdisciplina y entre estos están la interprofesionalización y la multidisciplinariedad en donde la primera es únicamente el encuentro entre personas con experiencia en diferentes profesiones que trabajan juntos sobre un mismo problema; y, la segunda es cuando diferentes disciplinas se encuentran para resolver un problema sin que necesariamente se interrelacionen.

En este apartado abordo el modo en el que la danza, la música y el teatro dialogaron. Cómo una pudo escuchar a la otra o las otras, cómo esto pudo modificarla o no, cómo se logró construir un suelo común entre disciplinas. Distingo en el material empírico los siguientes momentos: 1. Cómo la danza y la música se sumaron al breve cuento creado por los estudiantes; 2. Cómo la danza y el teatro se sumaron a la canción *Los cacharros de mi cocina*; 3. Cómo la estrategia de la maestra Alejandra de trabajar una secuencia de movimientos con los estudiantes sentados permitió a la música y al teatro matizar lo hecho desde la danza; 4. Cómo el tema de los derechos de los niños y las acciones que los transgreden nos llevó a dialogar con las artes plásticas.

Decido abordar únicamente el punto 2 porque los demás están estrechamente relacionados con el uso de los trabajos artísticos punto en el que me centro en el siguiente capítulo.

Cómo la danza y el teatro se sumaron a la canción Los cacharros de mi cocina.

Con quinto grado habíamos hecho una serie de exploraciones como breves números de pantomima, percusiones corporales, exploraciones corporales y del espacio. Fue en la sesión cuatro cuando Lisbet propuso trabajar con la canción *Los cacharros de mi cocina*, y los niños trabajaron tan dispuestos con esta que entonces decidimos cruzar los números de pantomima con la canción. En este caso la canción integró las exploraciones hasta ese momento llevadas a cabo.

El lenguaje de la pantomima hizo que el teatro y la danza entraran en un diálogo especial, el suelo común que buscábamos era lograr una mayor conciencia corporal en los estudiantes. Debido a ello la maestra Alejandra comenzó a trabajar imágenes y sensaciones que ayudaban a que los niños profundizaran en la conciencia sobre sus

cuerpos en movimiento. De hecho algunas imágenes como estar dentro de una caja de cristal o tocar una mesa desde la danza se reforzaron con la imagen de estar dentro de una burbuja (kinesfera) y el estudio de los planos de movimiento (como tocar una mesa). La expresión corporal abordada desde el teatro y la danza provocaron lo que Ander – Egg (1994, citado en Ortega, 2009) denomina encabalgamiento entre disciplinas.

Como lo anuncié al inicio de este apartado el resto de los momentos de diálogo entre las disciplinas artísticas las abordo en el siguiente capítulo como parte del análisis del uso de trabajos artísticos en el acompañamiento.

A manera de cierre de este capítulo reflexiono sobre la importancia de conocer y comprender el contexto en el que se desenvuelve un proceso con estas características. Nosotras entramos en el campo rápidamente porque quisimos corresponder al entusiasmo de la directora; y por tal motivo nos hizo falta observar a los estudiantes y profesores antes de arrancar el acompañamiento, y con ello posiblemente nos hubiera tomado menos tiempo sobreponernos al desconcierto que nos provocó la actitud que asumieron; sin embargo también hay factores que surgieron durante el proceso y los cuales no hubiésemos podido predecir, cómo el rol de observadores pasivos de los profesores el cual relaciono con el carácter obligatorio con el que parece que asumieron el proyecto. Lo que es cierto es que las expectativas con las que las integrantes del equipo de investigación entramos al campo cobraron un fuerte peso a lo largo del acompañamiento.

Por otro lado, el acompañamiento es un universo complejo en el que se encuentran las creencias e ideologías de quienes participan; y en este caso no logramos movilizar algunas de esas creencias, con esto me refiero a las ideas que fundamentaban la práctica de la profesora C y a las expectativas de nosotras las acompañantes; este hecho nos fue desestabilizando y distanciando hasta que ambas partes actuáramos cada vez con mayor rigidez. Con el profesor CL como ya lo relaté una actividad que él llevó a cabo hizo que surgiera una serie de prejuicios en las acompañantes, sin embargo logramos sobreponernos a estos e insistir en una mirada distinta respecto al trabajo con las artes y las emociones a través de sugerencias. Con la profesora A también fueron las actividades que le proponíamos las que nos acercaron y permitieron un nivel de diálogo y comunicación más profundo.

La revisión del diálogo en este acompañamiento muestra que una vez que el investigador – acompañante entra en el campo debe vigilar en qué momento está dejando de escuchar al otro; de pensarlo lleno de posibilidades; de perseguir la misma meta.

Capítulo 4. Uso de trabajos artísticos

En este capítulo analizo la presencia de trabajos artísticos en el acompañamiento, las formas en las que los usamos y cómo emergieron como una posibilidad ante el no diálogo. A lo largo del proceso las integrantes del equipo de investigación insistimos en los objetivos de compartir con los profesores acompañados nuestra postura sobre la enseñanza de las artes y de potenciar sus prácticas de enseñanza y aunque el uso de trabajos artísticos fue una estrategia que adoptamos desde el inicio fue hasta el momento de categorizar la información que se revelaron como una alternativa que ayudó a no sucumbir en el proceso.

Por ello dedico este apartado a analizar lo sucedido con los trabajos artísticos, para lo cual hago un recorrido por los procesos que se integraron a partir de estos; menciono las principales características de cada uno de ellos, junto con una breve semblanza de los autores que los crearon; después puntualizo cómo los utilizamos, es decir las actividades que de ellos surgieron; también pongo en relación esta información con las categorías que me ayudaron a estructurar el capítulo del diálogo.

No pretendo presentar este modo de trabajo basado en el uso de trabajos artísticos como el único o el correcto. Es más bien un ejercicio que me permite reflexionar sobre mi propia práctica en el acompañamiento, ya que este modo de trabajo también fue un descubrimiento para mí. Considero que la narración que aquí hago podría estimular a otros profesores a experimentar con esta metodología y que lo que aquí relato podría servir de antecedente para que este profesor que imagino construya su propio camino, ya que en este proceso los trabajos artísticos contribuyeron a experimentar un pensamiento libre y creativo al momento de planear y trabajar con los estudiantes.

En esta investigación un trabajo artístico es una producción dancística, literaria, musical, teatral o plástica existente y que usamos dentro del acompañamiento. Tomo el nombre del LCI (2012) que llama así a aquellos trabajos creados por artistas que dentro de un contexto educativo sirven como recursos que aportan al aprendizaje. Esta última idea es la que me llevó a incluir en este recorrido una canción y una fábula, ambas de dominio popular, cuyos autores son desconocidos; las incluyo porque de ellas tomamos elementos que contribuyeron al trabajo con las artes.

Este capítulo se divide en seis apartados; cada uno lo titulé con los trabajos artísticos que guiaron cada proceso y que abonaron al proceso de aprendizaje, a la generación de experiencias y a abrir caminos de diálogo entre los estudiantes, los acompañados y las integrantes del equipo de investigación. Los primeros tres procesos sucedieron en la etapa dos, en la que las integrantes del equipo de investigación dirigimos las sesiones con los estudiantes; y los otros tres ocurrieron en la etapa cuatro, en la que los profesores estuvieron al frente de las sesiones.

4.1 *Stamping Ground y Asamblea en el bosque*

Con tercero y cuarto grados el tema abordado en la etapa dos fue: “Animales mesoamericanos en peligro de extinción”; este tema ya había sido tratado en uno de los acompañamientos que anteceden a este; los profesores del internado sabían de ello porque el día que les presentamos el proyecto les compartimos el material en video generado a partir de ese acompañamiento. El hecho de que los profesores hayan elegido el mismo tema pudiera ser una muestra de que hay una marcada tendencia por satisfacer las exigencias y necesidades institucionales antes que aquellas más cercanas como las del contexto o las de los estudiantes; además retomar algo ya probado pudo parecerles más fácil de llevar a cabo. Esta acción revela que los profesores acompañados pueden experimentar una sensación de vulnerabilidad al pensar que sus creencias adheridas a sus prácticas de enseñanza pueden ser juzgadas. La observación de retomar algo ya trabajado con anterioridad también aplica para nosotras las integrantes del equipo de investigación porque también retomamos aspectos ya antes explorados. Lo interesante al respecto es notar que nuestro acompañamiento nos llevó por caminos distintos; evidentemente porque fuimos otros los participantes.

La maestra Alejandra consideró oportuno retomar la danza *Stamping Ground* de Jiri Kylian, misma que también fue usada en el acompañamiento de la Telesecundaria ubicada en Texcoco para introducirnos a Lisbet y a mí en esta metodología de trabajo a partir del uso de trabajos artísticos. Yo comenzaba a familiarizarme con esta porque los maestros de la Línea de educación artística que nos impartían la clase de Seminario Especializadas en algunas ocasiones incluían este material; sin embargo hasta ese momento no tenía idea de lo que esta metodología implicaba.

Como parte de la introducción a este modo de trabajo nuestra tarea inicial fue aproximarnos a *Stamping Ground* para conocer el contexto en el que surgió, distinguir sus elementos y la forma en la que estos se articulan en la obra. Después de hacer esta tarea supimos que su creador era Jiri Kylian un coreógrafo nacido en Praga en 1947, hijo de una exbailarina y nieto de un director de orquesta, quien comenzó a formarse en arte circense y acrobacia. Después estudió en la escuela del Royal Ballet en Londres, y luego, en 1968, se incorporó a la compañía de John Cranko en Stuttgart en la que comenzó a dirigir coreografías. En 1976 se hizo cargo del Neederlands Dans Theater. Entre la información relevante de este coreógrafo destaca la importancia que otorga a la música en sus creaciones.

De la videodanza reconocimos: que los bailarines ejecutaban movimientos que sugerían gestos animalizados; que a través de la música compuesta por Carlos Chávez era posible inferir los lugares y las atmósferas en los que estaban estos personajes, por ejemplo: la selva; que estos se relacionaban a través de encuentros, acechos, enfrentamientos y ataques; y, que además de desplazarse solos, también se agrupaban en parejas, tríos o manadas.

De este encuentro con la obra y el autor surgieron ideas para generar exploraciones a partir del teatro, la música y la danza. Desde la disciplina teatral propuse que los estudiantes eligieran un animal en peligro de extinción y lo construyeran como un personaje; mi compañera Lisbet impulsada por la necesidad de trabajar el ambiente sonoro se inspiró en la música de la obra y propuso que los estudiantes construyeran instrumentos musicales de materiales reciclados, objetos a los que ella siempre se refirió como “cotidiáfonos”; y la profesora Alejandra propuso trabajar sobre las diferentes formas en las que estos animales se desplazan.

Así elaboramos la planeación de nuestra primera sesión en la que partimos de la pregunta de indagación (LCI, 2012): ¿Cómo a partir de la exploración de las características de los animales mesoamericanos en peligro de extinción, los alumnos pueden crear personajes, recrear de forma corporal y sonora el ambiente en que viven y discutir sobre las razones por las cuales están en peligro de extinción?

Después de explorar con los estudiantes lo que teníamos planeado en esta primera sesión consideramos oportuno retomar también del acompañamiento de la

Telesecundaria la elaboración de coplas; por lo que les pedimos que eligieran un animal mesoamericano en peligro de extinción, que redactaran un párrafo sobre este, que investigaran junto con sus profesores qué era una copla y que crearan una ellos mismos. En este sentido *Stamping Ground* abrió la puerta para explorar diferentes aspectos de los animales. Bajo la idea de que los estudiantes aprendieran a través de la experiencia la creación de personajes basada en una metodología que aprendí en mi formación profesional y que pretende que los estudiantes exploren con la respiración, la columna vertebral, el ritmo y los sonidos de los animales; el propósito de esta forma de trabajo no es “hacer como” sino que habiten a los animales a través de las sensaciones particulares de recrear los puntos antes mencionados. En este sentido hay un trabajo de imitación como lo explica Tatarkiewicz (1997) ya que pretendíamos que a partir de la observación los estudiantes percibieran los procesos de la naturaleza y con base en ello dieran el paso a recrear a los animales en peligro de extinción; siempre apoyadas en la idea de que los niños no son seres de mentes pasivas sino con la capacidad de evocar imágenes, interiorizarlas y representarlas.

En este sentido estábamos abordando la exploración con rasgos específicos de algunos animales y para retomar la extinción de los animales pedimos a los estudiantes que investigaran cuáles eran los que estaban en peligro de desaparecer, así fue como los estudiantes trajeron a la clase los nombres del jaguar, el lobo de las montañas, el teporingo, la tortuga, el tapir, el mono araña y el quetzal.

Figura 24. Representación y copia del ocelote creados por estudiantes de tercero y cuarto grados



“Rápido dios del pasado
ahora te cazan por tu preciosa piel
yo quisiera protegerte
por eso diré a todos sobre ti”

Figura 25. Representación y copia del lobo de las montañas creados por estudiantes de tercero y cuarto grados



“Aúllas frente a la luna
tu pelo brilla en la noche
te han quitado la casa
ahora te dejan sin vida”

Además de investigar cuáles eran los animales mesoamericanos en peligro de extinción y crear coplas, los estudiantes junto con la profesora CN, organizaron una presentación en la que era notorio que los niños habían trabajado para memorizar una serie de movimientos que hacían mientras decían la siguiente copla:

Los animales en peligro de extinción
mucho falta nos hará
el rugido del jaguar
la gracia del tapir

el simpático mono araña
el cantar alegre del quetzal
el señor teporingo ya no nos acompañará.
hay muchos más animalitos que rescatar.
Cuidemos a esos animalitos tan hermosos
que con su grandeza y hermosura
nos ayudan a equilibrar la naturaleza.

Este hecho evidenció que para la profesora era importante, al trabajar con las artes, crear un producto que pudiera ser presentado. Entonces decidimos profundizar el trabajo alrededor de las coplas creadas por la profesora y los estudiantes, siguiendo la idea de Greene (2004) sobre la necesidad de llevar más lejos a los estudiantes y crear para ellos situaciones en las que descubrieran algo nuevo, ya que de habernos quedado con lo que la profesora presentó no contribuiríamos a movilizar sus prácticas de enseñanza.

A partir de las coplas creadas por los estudiantes surgió en mí la idea de que improvisaran escénicamente historias que protagonizaran los animales que habían elegido en las coplas, y así podríamos insistir en la idea de darle vida a estos animales para alejarlos de la memorización y repetición, que es como suele trabajarse con las artes.

Para ello comencé a buscar en línea algún material literario que acercara a los estudiantes a la estructura básica de una historia (principio, desarrollo y desenlace); que se relacionara con el tema que estábamos trabajando y que estuviera construida a partir de diálogos o que fuera posible adaptarla a estos. De esta forma comencé a dialogar con mis conocimientos y experiencias previas en la enseñanza del teatro. Di con la fábula *Asamblea en el bosque*. Preparé una lectura dramatizada que hice para los estudiantes, con esta buscaba que el tema de los animales en peligro de extinción dejara de ser frío, académico y lejano para los estudiantes, y que a través de tomar el lugar de los protagonistas de la fábula y de representar las emociones por las que atravesaban, los estudiantes se sintieran como transportados a una puesta en escena. A partir del ejercicio, ellos lograron fijar su atención en algunos elementos de la fábula como la historia, los personajes, los lugares, el conflicto y la atmósfera.

Después de la lectura dramatizada pedí a los estudiantes que estructuraran una improvisación teatral y que la presentaran al resto de sus compañeros. A esta actividad contribuyó que un fragmento de la fábula estuviera estructurado en diálogos, de los cuales hice una adaptación cambiando algunos de los personajes por los animales en peligro de extinción que los estudiantes habían elegido en sus coplas. La estructura en diálogos ayudó a que los estudiantes realizaran improvisaciones teatrales, ya que el primer paso para estructurar una improvisación teatral es distinguir a los personajes, lo que estos dicen y hacen. A las improvisaciones escénicas se sumaron los profesores quienes también representaron personajes de la fábula junto con los estudiantes; en este sentido la ficción permitió que por unos minutos se desvanecieran las jerarquías tan marcadas entre estudiantes y profesores y que dentro de la ficción ambos participaran en una relación de iguales.

Con la fábula se abrió un camino para trabajar con historias e improvisaciones teatrales, consideramos oportuno enfrentar a los estudiantes al reto de crear ellos mismos una historia a partir del tema que estábamos trabajando; esto sumado a la inquietud que el profesor del tercer grado manifestó, en nuestra entrevista inicial, sobre cómo lograr que los estudiantes escribieran sus propias obras de teatro o historias; entonces propuse la dinámica “cuento sin fin”, que consistió en que reunidos en equipos cada estudiante agregara una palabra que concordara con la de su antecesor hasta construir un cuento sobre los animales en peligro de extinción. Esta dinámica permitió que los estudiantes fueran, por turnos, los protagonistas ya que su participación les implicó ser el centro de atención, tener el foco y las miradas del resto de los compañeros puestas sobre ellos; el gran desafío de esta dinámica es tener un pensamiento ágil sumado al reto de hacerlo público, a ello atribuyo que a los estudiantes no les fuera fácil concentrarse en escuchar a sus compañeros, elegir una palabra y decirla en voz alta. Para crear el cuento las acompañantes tuvimos que insistir a algunos niños sobre proponer una palabra; hacer evidente cuando una palabra no concordaba en significado, género o tiempo; y, en estar atentos a lo que sus compañeros ya habían propuesto.

El profesor de tercero permaneció junto a sus estudiantes e incluso participó en la actividad; por su parte la profesora de cuarto decidió permanecer como observadora. Cabe señalar que esta era la primera sesión en la que la profesora C se

integraba como titular del cuarto grado, situación en la que profundicé en el apartado anterior.

Para todos los participantes del acompañamiento esta situación implicó un proceso de adaptación, sobre todo para la profesora, ahora titular del cuarto grado, quien nos hizo saber que no lograba comprender el trabajo que estábamos haciendo, que se sentía perdida no solo respecto al acompañamiento, también ante la necesidad de adaptarse a un nuevo grupo.

Como respuesta a la preocupación que la profesora compartió con nosotras, propuse estructurar un cuento que incluyera de forma sintética la información que los estudiantes habían generado hasta ese momento sobre el tema; con esta estrategia busqué que los estudiantes hicieran un repaso de la información que habían investigado; y, presentarle una síntesis de lo que habíamos trabajado hasta ese momento a la profesora; con esta acción pretendí poner al día a la profesora.

De este cuento también se hizo una lectura dramatizada en una de las sesiones y los estudiantes lograron distinguir los personajes, conflictos y acciones. A partir de este material pedimos a los estudiantes que enriquecieran el cuento que habían creado en la sesión anterior a partir de la actividad “cuento sin fin”. Finalmente los estudiantes de tercero y cuarto grados terminaron la creación de un cuento breve sobre los animales mesoamericanos en peligro de extinción.

Tabla 26. Cuentos creados por los estudiantes de tercero y cuarto grados

Cuento creado por estudiantes de tercer grado	Cuento creado por estudiantes de cuarto grado
“Había una vez una tortuga que fue por su hermano y los humanos le robaron los huevos y la abuela se puso muy triste y pidió ayuda al jaguar, el jaguar rugió con todas sus fuerzas y los humanos se asustaron”.	“Había una vez un animal llamado jaguar que salió a buscar alimento y un humano lo vio y lo lastimó. Y el quetzal lo ayudó y volando fue a buscar a más animales; fue por los padres del jaguar y ellos lo curaron”.

Fuente: Elaboración propia

Las acompañantes propusimos que los estudiantes hicieran una lectura en grupo de este; la estrategia para hacerlo fue dividir por colores las diferentes frases de cada cuento y hacer un cuadro de referencia que indicara qué frases dirían algunos narradores solos

(color negro y verde), y cuáles las niñas (color rojo), cuáles los niños (color azul) y cuáles todo el grupo (color amarillo).

Tabla 27. Cuentos creados por los grupos de tercero y cuarto divididos por colores

Cuento dividido en voces para tercer grado	Cuento dividido en voces para cuarto grado
Había una vez una tortuga que fue por su hermano y los humanos le robaron sus huevos, le robaron sus huevos y la abuela se puso muy triste, muy triste y pidió ayuda al jaguar, pidió ayuda al jaguar, el jaguar rugió con todas sus fuerzas, con todas sus fuerzas, y los humanos se asustaron mucho, se asustaron mucho, mucho.	Había una vez un animal llamado jaguar llamado jaguar que salió a buscar alimento y un humano lo vio y lo lastimó. Lo lastimó Y el quetzal lo ayudó y volando fue a buscar a más animales; fue a buscar a más animales fue por los padres del jaguar y ellos lo curaron lo curaron

Fuente: Elaboración propia

Sobre el diálogo entre disciplinas en una siguiente etapa de trabajo con los cuentos creados por los estudiantes fue, como en la danza de Jiri Kylian musicalizada por Carlos Chávez, acompañar las acciones de los personajes y crear las atmósferas y lugares por los que estos transitan. Así con los cotidiáfonos y siguiendo indicaciones que las acompañantes les dábamos sobre la intensidad con la que tenía que sonar su instrumento los estudiantes crearon: las pisadas del jaguar; la atmósfera de ataque y clímax; y, el temor representado por un silencio repentino.

Un tercer tratamiento al mismo cuento fue la incorporación de gestos corporales de cada uno de los animales de los cuentos, movimientos que surgían de las acciones o emociones por las que los personajes transitaban, como: la tortuga sacando su cabeza del caparazón o escondiéndola, el jaguar expandiendo todo su cuerpo al rugir o contrayéndolo al ser atacado.

En la sesión de cierre, la número seis de esta etapa, las acompañantes decidimos integrar las exploraciones sobre el cuento de los estudiantes en una producción final, con el propósito de mostrar a los profesores que el trabajo que les propusimos podía llegar a

un producto final. Como resultado del proceso experimentado en las seis sesiones que duró la etapa de intervención del equipo interdisciplinario con los grupos; esta presentación final fue también una forma de cerrar nuestro trabajo con los estudiantes. Considero que el esfuerzo de integrar lo explorado corresponde de alguna manera a la necesidad de tener algo tangible que pueda ser evaluado; hasta cierto punto pensé la presentación como la comprobación del camino recorrido, tal vez esto se deba a lo efímero del proceso.

Cabe señalar que también la profesora del cuarto grado hizo, en un espacio y tiempo diferentes, una versión del mismo cuento, en la que lo dividió en cuatro fragmentos y una niña distinta decía cada uno de estos; mientras el resto del grupo ejecutaba algunos movimientos.

A manera de síntesis mencionaré que el proceso con tercer y cuarto grados se llevó a cabo en seis sesiones. Que la danza *Stamping Ground* detonó una línea de exploración en las integrantes del equipo de investigación a partir de la cual llegamos a la creación de coplas por parte de los estudiantes con ayuda de los profesores; y este trabajo nos hizo buscar el segundo trabajo artístico usado en este proceso: la fábula *Asamblea en el bosque*; misma que detonó que los estudiantes crearan cuentos sobre los animales en peligro de extinción, que yo estructurara un cuento a manera de repaso y síntesis de lo trabajado hasta ese momento; para finalmente sonorizarlo e integrar movimientos. En este proceso el tema siempre estuvo al centro, fue el elemento que nos unió e hizo posible la articulación de lo producido a partir de las diferentes exploraciones que se realizaron.

Considero que el aspecto sobre el que más pudimos incidir fue en la forma en que los estudiantes pueden obtener conocimientos ya que la propuesta de que transiten por la exploración, la experimentación y la composición apunta a un aprendizaje a partir de vivir un proceso que se fue construyendo gradualmente; y que se nutría de lo trabajado en las sesiones anteriores; lo que desde mi punto de vista nos alejaba de una forma de enseñanza apoyada en la mera transmisión de ideas.

Estos dos trabajos artísticos condujeron al diálogo entre las integrantes del equipo de investigación y por lo tanto entre las disciplinas artísticas; entre cada una de nosotras y la disciplina que encabezaba; con los estudiantes y con lo que fueron generando a lo

largo del proceso, como las coplas; con el tema de los animales mesoamericanos en peligro de extinción; y, finalmente con las inquietudes e intereses de los profesores.

Este es el proceso que vivimos con los grupos de tercero y cuarto, en la etapa dos. A continuación hago un ejercicio similar con los estudiantes de quinto grado.

4.2 *Percusiones de la cocina, fragmentos de pantomima y Los cacharros de mi cocina*

El tema que trabajamos con el quinto grado fue: La Repostería y lo propuso la profesora C, quién comenzó el proceso como titular de este grupo y después de la segunda sesión fue removida al cuarto grado. Sobre el tema ella comentó, en la entrevista inicial, que había tomado un curso de repostería en un Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial CECATI, al que asistió impulsada por la directora del internado; también mencionó que desarrolló con éxito un proyecto con los estudiantes en el que vinculó la repostería con las matemáticas. El hecho de que la profesora haya elegido un tema que formaba parte de lo que Tardif (2004) define como un saber experiencial nos representaba el reto de generar posibilidades nuevas sobre el mismo a través de las artes. Asumimos entonces que nuestras posibilidades eran abordar el tema desde la danza, la música y el teatro. Repetimos la estrategia de buscar trabajos artísticos y llegamos al video *Percusiones de la cocina* del grupo musical de origen inglés Stomp una compañía inglesa que surgió hace 20 años; y que está integrada por músicos que no estaban interesados en un tratamiento convencional de la música por lo tanto se plantearon realizar creaciones sonoras a partir del uso de objetos que tuvieran al alcance, como escobas, cubos de basura, bolsas de plástico, latas de pintura o llantas.

El video de *Percusiones en la cocina* muestra a un grupo de cocineros que preparan a un ritmo vertiginoso los platillos que una mesera les solicita. Entre las acciones que los cocineros realizan están: lavar, escurrir, picar, cortar, cocinar y servir; a partir de estas acciones se genera un ambiente sonoro en el que destacan los sonidos que se producen al utilizar utensilios como cuchillos, tablas, ollas, licuadoras y cucharas. Otra característica del material es que los personajes se comunican a través de gestos corporales y algunos sonidos guturales, nunca de forma verbal.

A partir de este trabajo las acompañantes propusimos lo siguiente: Lisbet ideó explorar con percusiones; la profesora Alejandra con gestos relacionados con movimientos cotidianos en la cocina: y, yo con el lenguaje de la pantomima. La pregunta de indagación que establecimos como guía fue: ¿Cómo a partir de la experimentación con elementos del paisaje sonoro y gestos corporales los alumnos pueden hacer una improvisación escénico – sonora?

Como lo apunta el LCI (2007) este material nos pareció desafiante porque a partir de él había posibilidades de abordar aspectos dancísticos, musicales y teatrales. La riqueza del material nos hizo decidir compartirlo con los estudiantes. La primera vez los estudiantes únicamente escucharon el ambiente sonoro del material, nuestra intención era poner en práctica la idea de Schafer (1967) sobre ser sensibles y percibir los múltiples sonidos que nos rodean, y con ello reaprender a escuchar. La segunda vez que reprodujimos el material sumamos al estímulo sonoro las imágenes, el objetivo fue que los estudiantes apreciaran elementos como los personajes, las acciones que estos hacían, la atmósfera, el lugar.

Este material nos permitió como lo afirma Greene (2005) presentarle a los estudiantes nuevas posibilidades, como comunicarse de una forma distinta a la habitual, es decir sin palabras; y, a imaginar que los objetos, en este caso los utensilios de cocina, pueden tener tantos usos como su imaginación se los permita. Pero ¿en qué le beneficia a un estudiante encontrar diferentes usos a un objeto? En el juego hay un despliegue de imaginación, libertad y creatividad. Y esa es una de las posibilidades de combatir los rasgos preestablecidos, hasta cierto punto necesarios de una institución escolar. Es en las actividades en las que los estudiantes pueden descubrir opciones distintas no solo de ocupar el tiempo, sino de estar y ser.

Una exploración que se hizo en el mismo sentido sucedió cuando la maestra Alejandra y Lisbet llevaron ollas, recipientes, cucharas, tapas y palitos de madera para seguir explorando las percusiones. Los niños al recibir el material se mostraron curiosos y expectantes. Siguiendo la idea de Dewey (1967) al llevar estos objetos al salón de clases las profesoras acompañantes generaron las condiciones para provocar una experiencia en los estudiantes; y, es que el hecho de recibir estos objetos que en la cotidianidad no

forman parte de los materiales de clase provocó que los estudiantes se mostraran dispuestos a explorar.

Lo anterior se hizo evidente en el momento en el que Lisbet y la maestra Alejandra les pidieron a los niños seguirlas en las secuencias rítmicas que ellas les mostraban. Los estudiantes permanecieron atentos e interesados y reproducían la secuencia rítmica concentrándose en que el sonido que emitieran fuera similar al de las profesoras.

En esta actividad la profesora A se sentó entre los estudiantes en el piso y realizó la actividad con ellos. Acerca de integrarse en las actividades la profesora, en la entrevista inicial, nos comentó que le interesaba experimentar sobre el trabajo con las artes y que dentro de sus expectativas sobre el acompañamiento estaba intervenir en las actividades, ya que si los niños la veían participar se motivarían más.

El trabajo con percusiones también permitió que yo entablara una comunicación no verbal con los estudiantes, ya que en una parte de la experimentación era necesario que dejaran de sonar sus instrumentos y generaran silencio, entonces para pedírselos en medio del sonido que los objetos producían les hacía una señal que consistía en cerrar el puño con precisión y energía, y poco a poco se fueron relacionando con este movimiento hasta que se familiarizaron a tal punto que todos sabían lo que significaba.

El segundo trabajo artístico que se usó fueron algunos fragmentos del trabajo con pantomima del mimo francés Marcel Marceau. Él comenzó su carrera en Alemania, actuando para las tropas francesas de ocupación, después de la Segunda Guerra Mundial. Tras esa incursión en el arte dramático decidió estudiar esta disciplina en el Teatro Sarah Bernhardt de París.

Propuse este trabajo para profundizar en la idea de comunicarse a través de un lenguaje no verbal. En el fragmento que revisamos Marceau hace acciones como ponerse máscaras cuyas expresiones retratan alegría y tristeza, volar un papalote y andar sobre una cuerda floja. A través del material los estudiantes hicieron un ejercicio de notación y como lo afirma Greene (2004) lograron a través de la percepción y sensación imaginar y con ello descubrir lo que el mimo estaba haciendo a través de apreciar elementos como la energía al ejecutar los movimientos, la expresión en el rostro del intérprete, la velocidad con la que se movía, incluso la forma en la que este respiraba.

Una vez que los estudiantes apreciaron el material iniciamos una etapa de experimentación en la que exploramos juntos a partir de objetos imaginarios como: paredes, puertas, mesas, cajas de regalos, canicas, mariposas, moscas y un vaso con agua. Para trabajar con estas imágenes yo hacía el movimiento con los estudiantes quienes miraban atentos y trataban de seguirme; el trabajo con pantomima me permite reflexionar sobre la idea de fusión entre fondo y forma, pues los estudiantes llevaban a cabo una acción determinada y para ello necesitaban adoptar una forma concreta (Tatarkiewicz, 1997). Mientras hacíamos esta actividad la profesora A, además de observar la clase, se dirigió a algunos estudiantes para hacerles observaciones sobre lo que estaban haciendo. Después de esta exploración y recordando el tema “Repostería” pedí a los estudiantes que comenzaran a experimentar con la elaboración de algunos alimentos a través de pantomima. Estos alimentos fueron agua de limón, licuado de plátano y tortillas hechas a mano.

En una tarea previa les habíamos pedido a los estudiantes que elaboraran la receta de su platillo favorito, y con base a estas recetas los estudiantes eligieron un menú, este era agua de limón, sopa de pasta, enmoladas y pay de limón. Una siguiente actividad con pantomima fue pedirles a los estudiantes que prepararan los platillos de este menú, entonces se formaron cuatro equipos y en la misma sesión los estudiantes presentaron sus improvisaciones.

Cuando las acompañantes reflexionábamos sobre el trabajo con pantomima de los estudiantes yo insistía en que los movimientos que realizaban no eran precisos y eso dificultaba entender lo que estaban haciendo. Sin embargo, para ellos era muy claro lo que llevaban a cabo. Sin duda estaba evaluando desde el dominio de la técnica, lo que significa que estaba calificando el trabajo de los estudiantes desde mi idea de lo que debería de ser. Sin embargo el dominio de la técnica no fue impedimento para que los estudiantes expresaran acciones como la de hacer tortillas con mucha claridad, entonces el trabajo de pantomima también funcionó para dar lugar a la necesidad de rincones o de alimentar esos espacios íntimos de los estudiantes porque a través de ella los estudiantes todo el tiempo evocaron las imágenes integradas en sus memorias, esos fragmentos de vida cotidiana con los que han estado en contacto. Siguiendo a Hans Belting Bild (citado

en Nancy, 2006) los cuerpos de los estudiantes fueron el medio para materializar esas imágenes.

Ante mi preocupación e inconformidad se creó un vínculo muy estrecho entre la danza y el teatro. Ya que desde la danza la maestra Alejandra comenzó a trabajar en favor de que los movimientos de los estudiantes ganaran en precisión. Una de las acciones que puso en práctica fue vincular el calentamiento de las sesiones con este propósito, en esta parte de la clase la maestra exploró el concepto de peso; los diferentes ejes y planos de movimiento; las posibilidades de amplitud de un movimiento; y la disociación entre mirada y movimientos de diferentes partes del cuerpo.

Sobre el trabajo con pantomima la profesora A, titular del quinto grado, comentó en la entrevista final, que una de las partes que más le llamó la atención fue lo relacionado a la expresión no verbal; ella hizo referencia a todo aquello que se puede comunicar sin palabras, también compartió que se dio cuenta de que podía comunicarse de forma distinta con los estudiantes, que no era necesario gritar para que siguieran una indicación, sino que con una seña o una mirada los niños podían reconocer lo que ella quería decirles.

Una capa más que integramos al trabajo con pantomima fue la exploración con onomatopeyas propuesto por Lisbet desde la música. Las onomatopeyas son también la imitación o mimesis de sonidos que los estudiantes ya conocían. Ella insistió a los estudiantes en poner atención a los sonidos provenientes de la cocina cuando estuvieran en sus casas. Después de varias exploraciones en las que yo atendía desde la pantomima la lógica de acciones como freír un huevo o hacer un licuado de plátano, Lisbet insistía a los estudiantes en agregarles aquellos sonidos que surgían de estas acciones como el burbujeo del huevo cayendo en aceite caliente o como la leche cayendo dentro del vaso de la licuadora, haciendo así un trabajo de imaginación al evocar aquello que con frecuencia escuchaban, incluso trayendo al internado aquello tan cotidiano y conocido que observaban en sus casas, considero que fue una forma de traer la vida diaria a la escuela, nuevamente insistiendo en no desvincular el andar diario con lo que se hace dentro de la escuela.

El último trabajo artístico que se utilizó con este grupo y en esta etapa fue la canción infantil de origen español *Los cacharros de mi cocina*. Para trabajar esta canción Lisbet

mostró y practicó la letra con los estudiantes, algunas onomatopeyas y percusiones que intercaló en esta.

Tabla 28. Fragmento de la canción *Los cacharros de mi cocina* que practicaron los estudiantes

Con los cacharros de mi cocina voy a formar una orquestina
Con los cacharros de mi cocina voy a formar una orquestina
Suenan sartenes y tapaderas, las cacerolas y ensaladeras
Y todos juntos con los cacharros hacemos ritmos muy variados
Y todos juntos con los cacharros hacemos ritmos muy variados
Me quemo, me quemo, me quemo

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes recibieron con entusiasmo la canción, escuchaban a Lisbet y repetían después de ella la letra, también realizaban los movimientos que ella les proponía hacer en algunas partes de la canción. Respecto al ritmo y a la letra los estudiantes lograron recordarlos con facilidad en las sesiones posteriores. Otro aspecto importante es que los niños parecían entusiasmados y felices con esta actividad, ya que era posible observarlos sonrientes, atentos, incluso siguiendo con balanceos corporales el ritmo de la canción que entonaban con un volumen de voz potente. Menciono el interés que mostraron los estudiantes, porque es un signo de que esta canción nos permitió dialogar con ellos, ya que como Jackson (1992) afirma, existen signos que los profesores tomamos en cuenta para saber que estamos haciendo bien nuestro trabajo y entre ellos están la participación y el entusiasmo de los estudiantes. Lo menciono porque teníamos frente a nosotros estudiantes que estaban involucrados con las actividades de las sesiones, lo que hasta ese momento no habíamos logrado.

Un aspecto que evidenció el trabajo con esta canción fue que los niños lograron unificarse y trabajar juntos; en contraste con otros momentos, por ejemplo, cuando les pedíamos observar el trabajo de otros integrantes del grupo. La canción tuvo una gran aceptación tal vez porque la letra era fácil de aprender y el ritmo disponía a los estudiantes a trabajar con entusiasmo ya que como lo señala González (2014), la música incide en los estados emocionales y conductas de aquel que entra en contacto con ella, y en el caso de la canción citada, se hizo notorio que la escucha y canto de este material ponía de buen ánimo a los estudiantes.

En la última sesión con este grupo articulamos algunas de las exploraciones hechas por los estudiantes para crear un producto final que nos interesaba impulsar a manera de cierre con los estudiantes y los profesores; también como un esfuerzo por articular lo explorado; una forma de organizar lo trabajado. Para esta tarea les pedimos que entonararan la canción, por falta de tiempo no fue posible que incluyeran las onomatopeyas y percusiones; dentro del acompañamiento el tiempo era un factor que a veces parecía actuar en contra; hubo muchos momentos en los que me sentí contra reloj, que no estábamos logrando mucho y que la etapa dos estaba llegando a su fin y que del éxito obtenido en esta dependía la decisión de permanecer de los profesores; ante la idea de articular las exploraciones pensé que incluir narradores daría continuidad e integraría lo explorado. Ante mi petición cinco niñas se propusieron como narradoras, siguiendo la idea de articular planeé que ellas darían la bienvenida al público y presentarían cada platillo. Entonces propuse los siguientes textos:

Narradora 1: Bienvenidos comensales, esperamos que disfruten el menú.

Narradora 2: Para refrescarse un vaso con agua de limón.

Narradora 3: Como primer tiempo: sopa de pasta.

Narradora 4: Como segundo tiempo: unas ricas enmoladas.

Narrador 5: Como postre: pay de limón.

Narradora 1: Esperamos que hayan disfrutado el menú, los esperamos pronto.

Cada uno de estos textos servía de presentación a las improvisaciones de pantomima en la que preparaban los platillos. La organización del producto final nos permitió insistir en algunos aspectos con los estudiantes, como la capacidad de escuchar a los demás; la autoconciencia de sus cuerpos ya que les pedimos permanecer en una postura neutra durante la presentación; sensibilizarse respecto a la presencia de un espectador; y el esfuerzo por ser claros en lo que querían comunicar.

A manera de síntesis sobre este proceso se puede distinguir que el video de percusiones en la cocina detonó una línea en la que exploramos a partir de personajes, sonidos y acciones que suceden en una cocina; la característica de que en este material no se usa un lenguaje verbal me acercó al lenguaje de la pantomima; los alumnos hicieron un trabajo de observación y selección para integrar el menú; y el tercer trabajo artístico

que tuvo lugar en este proceso: la canción *Los cacharros de mi cocina* entusiasmó e hizo posible unir las exploraciones.

El camino tomado nos fue alejando del tema “Repostería” porque más bien exploramos lo que en términos de acciones, sonidos y desplazamientos sucede dentro de una cocina. Nuestra búsqueda se centró en vincular lo que reconocimos del tema influenciadas por *Percusiones en la cocina*, como: las posibilidades sonoras de los instrumentos que hay en una cocina; lo escénico de las acciones que realizan en este espacio; y las relaciones que se establecen.

Cabe apuntar que a la distancia reconozco que en mí había un prejuicio respecto al tema, a diferencia del de los animales en peligro de extinción que yo misma pensaba como importante o serio, mientras que este lo encontraba estimulante pero no indispensable que los estudiantes aprendieran de él. Seguramente esta idea se relaciona con que la repostería no es un tema que se incluya en los planes de estudio.

La repostería fue un tema que subestimé y al buscar algún material artístico me interesaba encontrar posibilidades de sonido y escénicas; por lo tanto ahora observo que no nos tomamos el tiempo para indagar sobre la repostería en sí misma. Además es posible que los saberes experienciales que la profesora tenía sobre el tema repercutieran en la evaluación que ella hacía de nuestro trabajo, lo que en términos de diálogo pudo contribuir al distanciamiento que experimentamos.

4.3 Rosas Danst Rosas

El profesor de sexto grado propuso el tema: música, dibujo y emociones; al que de inicio respondimos con una petición de que lo replanteara. En lo personal que el profesor planteara este tema me hizo sentir fuera de lugar, porque no tengo una formación profesional en artes plásticas, además la idea de que desde el teatro podía aportar mucho sin duda me hacía debilitar o no tomar en cuenta otras posibilidades; lo que resulta una contradicción porque con el acompañamiento pretendíamos que los profesores se adentraran en algo nuevo, y yo, ante la propuesta del profesor, en un primer momento no lo consideré viable. En un principio la negación fue doble, por un lado no nos sentimos seguras de entrar desde otra disciplina artística y por el otro el asunto de las emociones también nos desconcertaba. Es cierto que desde nuestros primeros acercamientos con

la directora, la subdirectora y los profesores distinguimos que había una fuerte insistencia por trabajar las emociones con los estudiantes, sin embargo de entrada asumimos que lo más prudente sería llevar el trabajo hacia la exploración con las artes, esto debido a que tampoco considerábamos tener los elementos teóricos y experienciales para abordar las emociones.

Sobre el tema de la música los estudiantes compartieron con nosotras que sentían preferencia por el género musical reggaeton y ahora a la distancia observo que por la idea que tengo de ese tipo de música en ningún momento la consideré siquiera. En ese sentido me parece que la propuesta de trabajar con y desde los intereses de los estudiantes se enfrenta también a los valores, prejuicios y prenociones, en este caso míos.

Entonces decidimos buscar trabajos artísticos que nos permitieran abordar el tema de las emociones desde las artes, al iniciar esta búsqueda no estábamos seguras a partir de qué disciplinas lo haríamos. Especialmente en este proceso comienzo hablando de dos cortometrajes que nos ayudaron a conocer a los estudiantes y al profesor, estos no forman parte de los nueve trabajos artísticos que elegí para el análisis porque son intentos que no prosperaron en el trabajo.

Recordamos el cortometraje *Homenaje a Jackson Pollock* en el que se muestra a un hombre que roba cuadros de galerías de arte para comérselos porque no logra conseguir su propio estilo. De este trabajo lo primero que llamó nuestra atención fue la cinta sonora porque su ritmo vertiginoso resulta estimulante ya que de inmediato contagia una sensación álgida.

A partir de esto planeamos que los estudiantes escucharan la cinta sonora; les entregaríamos un pliego de papel bond con gotas generosas de pintura acrílica que sostendrían con sus manos; para después hacer movimientos que hicieran que las gotas de pintura dibujaran sus trayectorias. Sin embargo la pintura que utilizamos resultó ser muy espesa, lo que provocó que los estudiantes se desesperaran y comenzaran a manipular la pintura directamente con las manos.

Figura 26. Creación de los estudiantes de sexto grado



Elaborada a partir de la exploración de la cinta sonora del cortometraje Homenaje a Jackson Pollock con gotas de pintura.

Figura 27. Creación de los estudiantes de sexto grado



Elaborado a partir de la exploración de la cinta sonora del cortometraje Homenaje a Jackson Pollock con gotas de pintura.

Después les pedimos que en sus producciones plásticas escribieran algunas palabras que definieran lo que habían producido. Uno de los equipos escribió “desastre”; les di la indicación de llevar al cuerpo esta palabra y en efecto se originó un desastre que no pude contener dentro del salón. Los estudiantes corrían, se golpeaban entre ellos y gritaban, entre otras acciones. La situación salió completamente de mis manos; y con ello me sentí muy incómoda porque de inmediato comencé a juzgar mi forma de conducir la clase como no adecuada, esta sensación incluía dos aspectos: en primer lugar estaba perdiendo el

control del grupo frente al profesor acompañado y, en segundo lugar, frente a mi compañera Lisbet y la maestra Alejandra.

Entonces la maestra Alejandra entró a salvar la situación y aunque no fue fácil poco a poco fue canalizando la energía desbordada de los estudiantes en una secuencia de danza.

El segundo trabajo artístico que propuse con este grupo fueron los cortometrajes *Changing Batteries* y *For The Birds* de Pixar Studio, los utilicé para que los estudiantes se relacionaran con las emociones que los géneros teatrales de la comedia y tragedia pueden provocar: alegría y tristeza. Yo elegí el tema de los géneros, porque en el teatro a partir de ellos se abordan las emociones que una historia desea provocar en el espectador; además me alentó que el estudio de estos es parte de los aprendizajes esperados de quinto grado específicamente en el bloque 1. Los estudiantes reconocieron sin dificultad las emociones que los cortometrajes les habían producido.

La siguiente actividad que les propuse fue que improvisaran algunas situaciones que llevaba escritas en tarjetas y que identificaran el género al que pertenecían. Con facilidad los estudiantes lo hicieron y distribuidos en equipos llevaron a cabo las improvisaciones. Después les pedí que escribieran una anécdota personal relacionada con alguno de los géneros y que también las compartieran en una improvisación teatral con el resto de los integrantes del grupo, los estudiantes no lograron hacer la segunda parte, pues se sentían inhibidos frente al resto de sus compañeros. Lo atribuyo a que fue una propuesta muy osada de mi parte, porque los cortometrajes movieron emociones en los estudiantes. Hhubo quienes se pusieron muy tristes al ver *Changing Batteries*, creo que entendieron y experimentaron la tristeza, y no estaban listos para compartir algo profundo, porque presentarse ante otros es un ejercicio que vulnera. Esto habla de la dificultad de reestructurarse en la práctica, yo llevaba esto planeado y tal cual lo pretendí llevar a cabo. Sin embargo, mi forma de modificarme fue ayudar a la única estudiante que decidió llevarlo a cabo, y recoger lo escrito por los estudiantes y no insistir en que lo hicieran.

Después de la tercera sesión las acompañantes compartíamos la impresión de que no estábamos logrando comunicarnos con los estudiantes y que las actividades hasta ese momento eran inconexas y por lo tanto nos estábamos alejando de la idea de desarrollar un proyecto y de compartir una postura distinta sobre la enseñanza de las

artes con el profesor. Lo violento del no diálogo me hacía pensar en que habíamos fracasado; seguía aferrada al ideal, que no sucedió; tal vez lo malo no eran las actividades sino que no resultaban en lo que esperábamos. Y ante esto surgía el prejuicio de que no estábamos mostrando algo diferente que incidiera en la práctica del profesor; sin embargo a la distancia, puedo ver que sí era algo diferente para todos los que ahí estábamos involucrados. Distingo ahora que con este grupo nosotras teníamos una especie de prisa por ver resultados.

Ante estas observaciones, en la sesión cuatro la maestra Alejandra propuso trabajar con un fragmento del video de la danza *la Rosas Danst Rosas* creada por la coreógrafa y bailarina de origen belga Anne Teresa De Keersmaeker, quien se distingue por explorar el movimiento, la música, las artes visuales y el lenguaje con un estilo minimalista y austero, que se apoya de la repetición como herramienta para generar emociones en el espectador. Además sus creaciones incluyen sutiles pero poderosos gestos cotidianos.

En el fragmento que usamos es posible observar a cuatro bailarinas que sentadas cada una en una silla ejecutan una secuencia de movimientos que transmiten emociones de contención, derrota y resistencia; alternadas con estos movimientos las bailarinas realizan gestos cotidianos como sonreír, descubrirse un hombro, acomodar su cabello o voltear con precisión hacia una dirección.

La maestra Alejandra propuso este trabajo artístico por la sensación de estructura y arraigo que provoca ver a las bailarinas sentadas durante todo el tiempo que dura este fragmento; además porque el contexto de la obra se podía relacionar con el de los estudiantes porque los personajes de la videodanza son alumnas que se encuentran dentro de una escuela.

A partir de *Rosas Danst Rosas* la maestra Alejandra ideó que los estudiantes desarrollaran una secuencia de movimiento en la que permanecieran sentados. Esta estrategia causó conflicto en ella porque parecía una traición al planteamiento de exploración creativa, sin embargo la propuso en aras de conseguir estructura.

La estrategia funcionó de forma gradual: los estudiantes fueron reconociendo que quienes ocupaban las sillas ejecutarían los movimientos que la maestra Alejandra les indicaba. Ocupar las sillas los ayudó a que concentraran su energía y se empezaran a interesar e involucrar con el trabajo. Circunstancia que permitió que Lisbet explorara con

onomatopeyas y percusiones, y que yo retomara las emociones reconocidas y nombradas a través de los géneros teatrales. Al principio expliqué a los estudiantes la tragedia, comedia, farsa, tragicomedia y melodrama. Sin embargo como solo llevé ejemplos visuales de tragedia y comedia y observé que fueron claros para los estudiantes, decidí continuar el trabajo solo con estos dos géneros.

Del tema música, dibujo y emociones logramos profundizar en algunos aspectos a través del trabajo con *Rosas Danst Rosas* y otros quedaron de lado por completo por ejemplo el dibujo, y la música, creo que se exploró con las posibilidades sonoras de la voz. En lo que sí avanzamos fue en que los estudiantes comenzaron a vincularse cada vez más con los estímulos sonoros que la maestra Alejandra les ponía para realizar la secuencia de movimientos; cada vez su escucha se fue afinando más al estar atentos a la cuenta de la maestra y a la entrada de la música. Los estudiantes experimentaron las sensaciones que provoca habitar y trabajar un ambiente sin gritos, empujones y un caminar sin rumbo. La estrategia de que permanecieran sentados, pero en movimiento les permitió habitar de una forma distinta el espacio y por lo tanto se vincularon de otro modo con el trabajo, lo que por sus expresiones les provocó buen ánimo cuando lograban hacer la secuencia de movimientos con precisión; calma al desear escuchar las indicaciones y la cuenta que llevaba la maestra Alejandra y la música con la que acompañaban la secuencia.

Este proceso a diferencia de los dos anteriores se desarrolló en tres sesiones; no partió del tema propuesto por el profesor CL al inicio; surgió ante la necesidad de comunicarnos con los estudiantes. El tema dentro de este proceso se abordó de forma indirecta, porque el trabajo más bien se centró en contener la energía desbordada de los estudiantes. La estrategia de danza permitió que teatro y música nos sumáramos a la secuencia de movimientos. Este último ensamble fue con lo que cerramos el proceso con los estudiantes de sexto.

Es una paradoja que aquí el deseo del profesor y de los estudiantes era abordar las emociones y que no logramos profundizar en ello. Considero que fue porque no generamos las condiciones necesarias, ya que no había escucha por parte de los estudiantes, ni calma en nosotras.

Sobre el trabajo entre disciplinas yo comencé a partir de los cortometrajes y los géneros teatrales; después ante lo que nosotras percibimos como una indefinición en el trabajo recurrimos a la danza a partir del trabajo artístico *Rosas danst rosas* y curiosamente este nos regresó a lo que inicialmente habíamos propuesto a mí a los géneros y a Lisbet al trabajo con onomatopeyas.

4.4 Vida nueva

Debido a que el profesor M, titular del tercer, grado decidió no continuar en el proceso, la fase cuatro, en la que los acompañados guiaron las sesiones con los estudiantes, se llevó a cabo únicamente con la profesora C, titular del cuarto grado. La profesora C, titular del cuarto grado decidió no trabajar alrededor de un solo tema en esta etapa. Para la primera sesión eligió el tema Aprender a convivir de la asignatura de Formación cívica y ética. Sin embargo la profesora C no la abordó y en cambio llevó a cabo actividades que giraron en torno a los diferentes oficios y profesiones que existen. Aquí pasó algo peculiar con las jornadas preestablecidas, lo fijo está en los horarios, los tiempos, los profesores; pero dentro del salón de clases todo es azaroso, puede cambiar. Con facilidad se va de un tema a otro bajo la necesidad de avanzar, de cumplir con la propuesta que en el apartado sobre los planteamientos institucionales adjetivé como ambiciosa. Es cierto que como profesores se tiene cierta prisa por avanzar por cumplir con un temario acción que en términos de Jackson (2014) significa sacrificar el presente en nombre del futuro.

La profesora propuso la canción infantil *Los oficios* en cuyos versos se mencionan diferentes oficios y una breve descripción de las actividades que implica cada uno; en el estribillo se repite la frase: “me pongo de pie, me vuelvo a sentar, porque a los oficios vamos a jugar”, y está construida con una gama de sonidos que sugieren alegría.

A partir de esta canción la profesora C, imaginó y concretó las actividades que realizaría con los estudiantes, estas fueron: cantar el estribillo, representar escénicamente las acciones que se hacen en cada uno de los oficios y hacer los movimientos que el estribillo indicaba.

Sin embargo, el trabajo que la profesora desarrolló a partir de esta canción pudo mostrar la satisfacción que los estudiantes e incluso la misma profesora mostraron durante y después de la actividad; este hecho es importante porque como lo señala

Eisner (2004) una lección que la educación puede aprender de las artes es la importancia que estas otorgan a la satisfacción intrínseca. Idea que se contrapone al pensamiento de que tener éxito en la escuela es hacer un trabajo impuesto y por el cual no es necesario sentir interés (Perrenoud, 2012).

Un aspecto importante que noto es que trabajar con la canción de *Los oficios* fue un esfuerzo de la profesora C por seguirnos en nuestra propuesta de abordar algún tema de interés para ella a través de las artes, esta idea es parte fundamental del acompañamiento ya que como lo especifica Eisner (2004) las artes pueden ser un modelo para la enseñanza de materias académicas y no solo para entretener, decorar o descansar. Sobre lo sucedido en esta sesión las acompañantes observamos que el trabajo de la profesora partía de un tratamiento mecánico del movimiento (los estudiantes solo se levantaban y volvían a sentar sin separarse de “su lugar”) y de la música (los estudiantes solo repetían el estribillo) por ello no lo consideré como un trabajo artístico. En ese momento las integrantes del equipo de investigación platicamos sobre la necesidad y pertinencia de hacer una retroalimentación a los profesores; sin embargo las sesiones pasaron y no lo hicimos, lo que reconozco como una gran falta de nuestra parte, porque con esta omisión dimos pie a que entre la profesora y nosotras existiera una serie de ideas que al no compartimos hicieron que el objetivo del acompañamiento no fuera claro.

Para la siguiente sesión la profesora nos comunicó que el nuevo tema con el que trabajaría era: Los derechos de los niños y las acciones que los transgreden, las integrantes del equipo de investigación nos dimos a la tarea de buscar trabajos artísticos que se hubieran realizado a partir de este tema. Tomamos esta decisión considerando las reflexiones que hicimos del trabajo alrededor de la canción de *Los oficios* y como estrategia para presentarle a la profesora nuevas formas de abordar el trabajo con los estudiantes a través de las artes.

Buscamos en internet y encontramos las imágenes de algunos cuadros de la exposición *Vida nueva* de la artista chilena Francisca Valenzuela; al entrar en contacto con las pinturas de la artista nos fue posible proponerle a la profesora actividades que se sumaran a las que ella nos comunicó que planeaba hacer, que era dar una lista de los derechos de los niños, darles tarjetas en las que dibujaran sobre estos y armaran una

historieta. Nuestra intención era insistir en establecer un diálogo entre iguales con la profesora (Paul, 2010) ya que, aunque ella nos permitía estar en sus clases, tomar registro en video y hacerle sugerencias vía mensajería instantánea vía celular, no lográbamos tener una relación en la que trabajáramos juntas. Con esta afirmación no hago referencia a coordinar las sesiones juntas sino a dialogar. De entre las propuestas que le hicimos ella eligió las imágenes de la exposición *Vida nueva*; cabe señalar que junto con las imágenes de esta exposición agregamos una nota periodística en la que se hacía referencia a la autora y al contexto de la obra.

En este caso el contexto del trabajo artístico cobra una relevancia particular, porque los cuadros integran imágenes de niñas chilenas que habitan en una casa hogar y que fueron víctimas de algún tipo de violencia; en lo personal de la obra me atrajo saber que la pintora Francisca Valenzuela impartía talleres dentro de una casa hogar y como parte de estos talleres fotografió y dibujó en lienzos de cuatro metros cuadrados aproximadamente los rostros de las estudiantes a su cargo.

El contexto del trabajo de la artista chilena se relaciona con la información que la directora y subdirectora nos compartieron sobre las condiciones sociales y económicas de los estudiantes del internado; además durante la segunda etapa nosotras las acompañantes habíamos sido testigos de algunas situaciones relacionadas con el tema, algunas de estas son: papás hospitalizados o con problemas de salud físicos y mentales; papás víctimas de violencia doméstica; y papás con problemas de alcoholismo y drogadicción. Estos factores nos alentaron a proponerle a la profesora este trabajo artístico; ella aceptó e incluso nos pidió que lleváramos las imágenes para mostrárselas a los estudiantes.

De estos cuadros los estudiantes se detuvieron a observar los colores, las formas y los signos que las niñas habían plasmado.

Figura 28. Imagen de los cuadros de la obra *Vida Nueva* de Francisca Valenzuela



Imágene apreciada por los estudiantes.

Figura 29. Imagen de los cuadros de la obra *Vida Nueva* de Francisca Valenzuela



Imágene apreciada por los estudiantes.

A partir de la apreciación de estas imágenes surgió de forma espontánea una actividad en la que algunos estudiantes pasaron al frente del salón, eligieron a alguna de las niñas de los retratos y crearon de forma verbal una historia que compartieron con el resto de sus compañeros. En este sentido la obra *Vida nueva* ayudó a aceptar la posibilidad de retomar los hechos que surgen en el momento e improvisar.

Figura 30. Historia creada por un estudiante de cuarto grado a partir de un cuadro de la obra *Vida nueva* de Francisca Valenzuela



“Esta niña parece que fue violada porque tiene los ojos rojos y está medio seria, esta niña debería de vivir libre de violencia. Ella está triste porque no tiene a sus hermanos porque están en otra escuela, ella es la mayor de sus hermanos. Entonces ella está tan triste porque no sabe dónde están sus hermanos. Nada más vive con su tío y a la niña le tomaron una foto y salió con la cara triste”.

Para la siguiente sesión la profesora nos comunicó que no continuaría explorando en torno a las imágenes de Valenzuela y que seguiría con una actividad, el motivo que mencionó fue que se abordó el tema porque ese día una estudiante había golpeado a la profesora del turno matutino, y que ya con revisarlo ese día era suficiente, que se tenía que seguir avanzando.

Las acompañantes nos sumamos como observadoras de la nueva actividad que fue la construcción de una máscara de yeso. Después de esta veíamos la oportunidad de insistir en el trabajo por proyectos. Al terminar esa sesión le preguntamos a la profesora si haría algo con las máscaras, ella respondió que sí y que nos lo haría saber. Entonces surgió en nosotras la idea de hacer una planeación en la que retomáramos el tema de Los derechos de los niños y las acciones que los transgreden, el trabajo de Francisca Valenzuela y las máscaras elaboradas por los estudiantes.

Compartimos esta planeación con la profesora y le pedimos que ella la llevara a cabo con el grupo y aceptó. La planeación incluía una serie de preguntas que pretendían ayudar a los estudiantes a reconstruir sus biografías poniendo atención a los derechos con los que cuentan y en caso de haberlas las acciones que los han transgredido. Las preguntas eran las siguientes:

¿Dónde nací?, ¿quiénes estaban en ese lugar?, ¿por qué me pusieron el nombre que tengo?, ¿sé qué significa mi nombre?, ¿quiénes integran mi familia?, ¿cómo me llevo con mi familia?, ¿qué piensan ellos de mí?, ¿Cómo es el lugar donde vivo?, ¿me gusta?, ¿qué es lo mejor que me ha pasado en la vida?, ¿qué es lo más feo que me ha pasado?, ¿cómo es mi cuerpo, saludable o enfermizo?, ¿cómo lo cuido?, ¿me gusta aprender?, ¿me gustan mis clases?, ¿cuál es mi materia favorita?, ¿qué es lo que más amo hacer?

Después cada uno de los estudiantes llevó a cabo un proceso similar al de las niñas de los retratos al intervenir su máscara siguiendo la indicación de plasmar en ella su historia de vida.

Figura 31. Máscara intervenida por una estudiante de cuarto grado



“La pinté de rojo porque me recuerda a mi mamá. Y la pinte de azul porque me recuerda a mi papá. Y el amarillo me recuerda a mi hermano. Y el gris porque pensé una situación que no me gustó... una vez mi papá tomó y mi mamá se drogó, entonces mi abuelita y yo nos tuvimos que salir corriendo”.

Respecto a la disciplina cabe mencionar que mientras cada uno de los estudiantes expuso su máscara el resto del grupo se mostró atento y respetuoso, un clima de empatía e igualdad se construyó. Considero que otro gran aprendizaje que nos dio este trabajo es sobre la evaluación, ya que fue evidente que no es posible calificar las experiencias de los estudiantes como buenas o malas; si habría que evaluar algo sería que los estudiantes llevaron a cabo la actividad.

Sobre la interdisciplina observo que una obra plástica nos permitió abordar un tema que pertenece a la asignatura de formación cívica y ética; y aunque el proceso se vio

frenado porque la profesora no solía trabajar una temática en más de una sesión logramos vincular la realización de máscaras, un elemento que se sitúa tanto en las artes plásticas como en el teatro por su elaboración y uso respectivamente: y, finalmente el proceso se llevó de nueva cuenta a las artes plásticas con el ejercicio de intervención, en ese sentido la profesora fue coherente con su percepción de que a los estudiantes les interesaba más esta disciplina que las otras.

Con la actividad en la que los estudiantes intervinieron las máscaras, que ellos mismos elaboraron, se dio fin al proceso con la profesora del cuarto grado ya que al preguntarle si deseaba continuar con el acompañamiento ella nos hizo saber que esa no era la forma en la que trabajaba. Sin embargo, la misma profesora en la entrevista final comentó que las pinturas contribuyeron a generar un ambiente de confianza en el que los estudiantes se sintieron seguros para compartir sus vivencias. Este trabajo artístico permitió abordar el tema planteado por la profesora a la vez que se estableció un vínculo con las vidas de los estudiantes.

Una gran bondad de este trabajo artístico fue cómo logramos vincular las actividades que fueron surgiendo. Por otro lado si al principio hablé de un trabajo mimético que reposaba en la pasividad, este segundo momento también implicó imitar o seguir los pasos de la artista y sus estudiantes; sin embargo el camino recorrido respecto a apreciar las pinturas, echar a andar la imaginación y creatividad a partir de ellas, construir una autobiografía, elaborar la máscara e intervenirla fue un trabajo mimético que apeló a la creatividad y sensibilización.

El trabajo con los rincones o mundo interno de los estudiantes pudo haberse abordado porque trajeron a clase experiencia relacionadas con sus preocupaciones y dolores. Al abrirse uno el resto continuó, lo que generó un sentimiento de empatía.

Este trabajo también favoreció la movilización de los profesores de una actitud pasiva a una en la que nos involucramos con lo acontecido en el presente pues en el momento en el que surgió la actividad espontánea la profesora y las acompañantes sin previa organización comenzamos a coordinarla juntas. Fue en este momento en particular cuando logramos dialogar al enfocarnos sobre la misma cuestión que era la vulnerabilidad de las niñas de las pinturas. Ya por su parte la profesora C dirigió la actividad de intervenir y exponer las máscaras tomando por completo la tarea.

4.5 Rap de la convivencia

En esta fase la profesora A decidió trabajar a partir del tema: La convivencia porque observaba que sus estudiantes no tenían una buena relación entre ellos. El primer trabajo artístico que se usó fue *El rap de la convivencia* de Nacho Sobrevilla quien es parte de la agrupación *Rap activo*, misma que tiene ocho años de existencia. Nacho Sobrevilla también ha impartido talleres escolares con la intención de llevar a los estudiantes propuestas para la resolución de conflictos a través del arte urbano.

A partir de este material Lisbet propuso que los estudiantes escucharan, escribieran, cantaran y presentaran su propio rap a partir del tema de la convivencia. Trabajar a partir del género de rap ya también se había hecho en otro proceso de acompañamiento; sin embargo Lisbet buscó y dio con este material que es diferente al otro del acompañamiento que se hizo en la telesecundaria de Texcoco.

Ver el video del rap entusiasmó a los estudiantes porque en él se puede ver que está hecho por jóvenes bailarines de hip hop y grafiteros quienes retratan una cultura urbana. La letra de este trabajo hace referencia a la tolerancia, el respeto y la paz.

La profesora dedicó tres sesiones (uno, seis y siete) para que los estudiantes crearan su propio rap de la convivencia. Lo que les implicó escribirlo, cantarlo y agregarle movimientos.

Tabla 29. Rap creado por los estudiantes de quinto grado

Día con día con la alegría yo juego
en mi lugar hay amor, yo quiero un
sentimiento
convivimos con nuestros amigos
nada nos molesta
ella quiere felicidad
ella quiere felicidad
ella quiere felicidad

En el barrio donde yo nací
somos respetados y amados
cuando la convivencia está ahí
todos contra todos podemos ser felices
porque vivir, es convivir
porque vivir, es convivir

Fuente: Elaboración propia

La letra del rap que los estudiantes escribieron permite distinguir cómo la actividad convocó los mundos internos de los estudiantes; ya que estos compartieron pensamientos respecto a actividades que los hacen sentir bien como el juego; la amistad; la pertenencia, al hablar del sitio en el que viven; y de la importancia de las relaciones sociales, esto plasmado en la frase “vivir es convivir”.

También la letra destaca ideas que manifiestan resistencia como el fragmento “todos contra todos” y es que como Shusterman (2002), afirma el género de rap permite abordar el conflicto y las rivalidades.

El proceso alrededor de la construcción del rap no estuvo exento de desencuentros por ejemplo al votar para elegir entre las letras creadas los integrantes de los equipos que no fueron seleccionados manifestaron enojo. Sin embargo el trabajo con el rap nos permitió ver que si los estudiantes están comprometidos con una tarea, las muestras de lo que asumimos como indisciplina disminuyen notablemente.

Sobre la actividad de planear vista como un acto creativo pude observar que la profesora comenzó a fluir al establecer actividades como que los estudiantes escribieran el rap, llevaran a cabo una votación para elegir uno, y que con esta acción todos los integrantes del grupo trabajaran sobre el mismo. Visto a la distancia ese fue un ejercicio de renunciar a lo que cada uno había elaborado para sumarse al esfuerzo de los integrantes del rap seleccionado. Además sobre lo que iba surgiendo la profesora proponía actividades.

Respecto al trabajo entre disciplinas se partió del *Rap de la convivencia* para que los estudiantes comenzaran a escribir, como lo sugiere el mismo Shusterman (2002), reciclando ideas con las que en algún momento de sus vidas entraron en contacto, y haciendo un uso del lenguaje desde una polisemia rica que abre la posibilidad de diferentes significados. Una vez que la letra estaba lista, el vínculo con la danza surgió porque al presentar las letras los estudiantes realizaban movimientos a ritmo con partes del cuerpo como la cabeza, el torso o los pies. Esta observación la relaciono con la afirmación que González (2014) hace sobre la conexión que hay entre la música y las respuestas físicas de los seres humanos.

La inclusión de este trabajo artístico hizo evidente que el rap se relaciona con el contexto de los estudiantes, pues al llevar a cabo las actividades se mostraron

entusiasmados y comprometidos (Shusterman. 2002). Además por la facilidad con la que escribieron una primera versión de la letra del rap es posible observar que tienen una cercanía con este género.

El tema se trabajó a partir de la práctica y de reflexiones orales estimuladas por preguntas que la profesora les hacía como: ¿qué es la convivencia? o ¿por qué hicimos esta actividad? El tema de la convivencia se llevó a la práctica ya que los estudiantes trabajaron en equipo, lo que les dio la responsabilidad de auto organizarse, escucharse y tomar decisiones.

Considero que una forma de ir contra lo preestablecido fue la decisión de la profesora A sobre trabajar el rap en las sesiones 1, 3 y 6. En la sesión uno lo vieron y escribieron; en la 3 se hizo el concurso; y en la 7 lo presentaron.

4.6 *Where We Come From*

Otro trabajo artístico que se empleó con el quinto grado fue la obra *Where we come from* de Emily Jacir, una cineasta palestina nacida en Arabia Saudita, estudió la secundaria en Italia y formó parte de la Facultad de Arte de Memphis de donde se graduó de la carrera de artes; actualmente vive entre Roma y Ramala. El campo de trabajo de Jacir es el cine, la fotografía, la instalación, la performance, el vídeo, la escritura y el sonido. Ha expuesto su trabajo en América, Europa, y Oriente Medio.

De este trabajo nos atrajo la idea de tratar temas como la alienación y la violencia a través de la producción artística (Chalmers, 2003); de la obra de Jacir sabíamos que la artista recolectó deseos de palestinos que por razones políticas estaban impedidos para regresar a su territorio natal; que viajó a Palestina con el propósito de cumplir los deseos que recolectó e hizo una documentación fotográfica de esto. Después de investigar sobre el tema le propusimos a la profesora que los estudiantes redactaran un deseo personal y que lo intercambiaran con alguien más, para después crear un producto artístico (escrito, poemas, secuencia de movimientos, canciones) que ayudara al otro a cumplir su deseo.

Sobre lo realizado con este trabajo llama la atención la forma en la que la profesora se apropió de la idea. A continuación, presento un fragmento que muestra la forma en la que les pidió a los estudiantes que hicieran la actividad.

Profesora A: —todos, todos tenemos deseos ¿verdad? Todos tenemos algún deseo en nuestra cabeza que algún día vamos a querer cumplir. Bien ahorita les voy a dar una hoja y cada quien va a escribir su deseo en la hoja, no quiero que lo compartan con todo mundo, quiero que lo escriban, lo doblen y se lo van a intercambiar con una pareja. Esa persona lo va a leer y posteriormente van a pensar la forma de cómo puede hacerlo realidad, cómo ustedes animarían a sus compañeros a cumplirlo, ya sea en un escrito, ya sea actuando —Vayan por una pluma—. ¿Cuántos deseos son?—pregunta una estudiante. —Uno, pero uno difícil, que ustedes deseen con toda el alma, con todo su corazón, no voy a desear unos tenis porque ese deseo se puede a lo mejor cumplir fácil— dice la maestra y continúa —Lo doblamos y lo intercambiamos con sus compañeros— —Ya, ya quiero que se lo den ¿ya se los diste? Bien, lo voy a leer en voz baja. Ahora, bien lo voy a leer yo, con la mente, aquí en la misma hojita voy a escribir o con un dibujo cómo yo llevaría a cabo ese deseo...

En relación con la presencia de jornadas preestablecidas observo que no se dio un seguimiento lineal y predecible a este proceso, ya que la profesora trabajó en las sesiones dos y cinco a partir de esta obra, la distancia entre una sesión y otra no representó dificultad para los estudiantes, sobre todo porque no trabajaban en ello únicamente en las sesiones; en la segunda sesión que se abordó esta actividad los estudiantes leyeron lo que ya habían producido previamente.

Tabla 30. Deseo y canción creados por estudiantes de quinto grado

Deseo manifestado por una estudiante de quinto grado	Canción escrita por una estudiante de quinto grado para una de sus compañeras
Mi deseo es estudiar medicina, viajar a Europa, y conocer a mi papá	Mi deseo es que tú viajes a Europa aunque no se cumpla hoy te deseo lo mejor, aunque no lo cumplas hoy trabaja para estudiar medicina y conocer a tu papá te deseo lo mejor aunque no lo conozcas no llores más no quiero verte triste ya

Fuente: Elaboración propia

El trabajo alrededor de la obra de Emily Jacir permitió a los estudiantes practicar la convivencia partiendo de la vulnerabilidad de compartir con sus compañeros un deseo íntimo e importante. Esta acción la retomó la profesora en la entrevista final al compartirnos que la actividad hizo evidentes algunas carencias de los estudiantes.

Profesora A: Resaltan casos, nos damos cuenta de muchas cosas, por ejemplo de falta de atención. A través de estas actividades nos pudimos dar cuenta de muchas cosas con los niños. No me había dado cuenta de un niño que comentó –es que yo lo que necesito es atención– a partir de ahí el niño me pudo decir más cosas, se me acercaba más y me decía más. (Fragmento de entrevista final, llevada a cabo el 27 de junio de 2017, en la sala de juntas del internado).

Este proceso integró a partir del mismo tema tres momentos, todos en torno a la convivencia; uno derivó en la construcción de un rap; otro en la creación de canciones, poemas y escritos sobre el deseo del otro; y el trabajo con la canción *Maketue*, este último no lo incluyo porque en él profundizo en el apartado de diálogo a través de planeaciones y sugerencias.

A partir del trabajo realizado los estudiantes y la profesora crearon y descubrieron aspectos como el placer y agilidad con la que los estudiantes hicieron el rap; las actividades le permitieron conocer más sobre aspectos subjetivos de los estudiantes; este trabajo artístico al igual que el rap permitió que se desarrollaran actividades en las que el tema siempre estuvo en el centro, considero que también validamos el tema por estar incluido en los planes de estudio. Además la profesora A en la entrevista final nos comentó que lograba ver cambios pequeños pero perceptibles respecto a la convivencia entre los integrantes del grupo.

La idea de esta obra sobre hacer algo por alguien más permitió no solo abordar la convivencia como un respeto que se manifiesta en el trato con los otros, algo parecido al término tolerar sino que invitó a hacer algo por el otro. La fortaleza de la tesis de la obra puede comprobarse porque la profesora se apropió de ella y dos porque al transmitirla a los estudiantes les fue tan clara que permitió que se trabajara sobre esta en las sesiones 2 y 5. En la dos escribieron sus deseos, los intercambiaron y escribieron una sugerencia para que el dueño del deseo lo pudiera cumplir. Y para la sesión 5 los estudiantes dieron

forma a productos artísticos que de igual manera contribuyeran al cumplimiento del deseo de otro. Lo anterior me hace reflexionar sobre la posibilidad de desestructurar la necesidad de atarse o sumarse a estructuras preestablecidas pues la profesora dejó madurar el entendimiento de los estudiantes al respecto y lo retomó tres sesiones después. Este hecho lo relaciono con que en este proceso la profesora trabajó con tres estímulos distintos: *el rap de la convivencia*; esta obra y la canción *Maketue*, y que ella iba sumando y construyendo a partir de lo que surgía con los estudiantes y finalmente a que la tesis o idea central de la obra, es decir aquello que el autor quiso expresar era tan poderoso que se mantuvo vivo sin importar la intermitencia con la que eran convocados; encuentro en ello una forma de ir contra lo preestablecido en el sentido rígido y limitante para los profesores, los estudiantes e incluso los contenidos. Hecho con el cual se combate la idea de una linealidad, de lo que debe ser, del orden asumido como lo correcto.

Esta obra también convocó el mundo interior de los estudiantes pues hizo que aquello que ellos quieren y desean cruzara las pesadas fronteras que dividen la vida subjetiva de lo que sucede en los salones de clase. Hubo un desfile de deseos de muchos tipos, por ejemplo de aquellos alimentados por la fantasía:

- que la sopa sea de chocolate, que el arroz sean bombones y los frijoles chocolate.

Hubo otros que surgieron desde los miedos más profundos:

- que mi mamá nunca se muera.
- que mi familia nunca se vaya y me quede solo.

Otros desde las carencias:

- conocer a mi papá.

Otros relacionados con la realidad social:

- volverme rico y darle dinero a los niños pobres.

Tomar el tiempo y el espacio para pensar, estructurar y manifestar estos deseos implica derribar las pesadas fronteras que hacen que los estudiantes perciban el trabajo hecho dentro de la escuela como algo lejano e impuesto. Esto lo relaciono con la afirmación de Dewey (1967) respecto a que para tener una experiencia es importante lo

que antecede a esta y estos deseos que ya existían en los estudiantes fueron la antesala para el trabajo basado en la obra de Emily Jacir.

El trabajo con esta obra me permite reflexionar también sobre la disciplina en el salón de clases. En la sesión dos, la primera vez que los estudiantes trabajaron con sus deseos y los de los demás, un estudiante dijo:

-el deseo de M. es que R. no sea tan molesto.

Este comentario permitió que lo que pudo ser un acto de indisciplina se convirtiera en un ejercicio de reflexión respecto a que mis deseos no tienen el derecho de lastimar a nadie; sucedió así porque la profesora al instante frenó el comentario y dijo que ese deseo tendría que ser replanteado de tal forma que no hiciera sentir mal a R sino por el contrario que lo ayudara a ser mejor.

Este trabajo se puede evaluar al apuntar que todos los estudiantes participaron expresando su deseo y haciendo propuestas para los deseos de otros. Incluso la profesora agregó a sus planeaciones en el apartado de evaluación que lo haría a través de una lista de observación de las conductas manifestadas por los estudiantes.

Sobre la interdisciplina vale la pena reflexionar cómo a partir de la tesis de una obra cuyas piezas eran fotografías se llegó a la producción de narraciones en prosa y a la creación de canciones. En ambos casos, afirmo que al hacerlo los estudiantes trabajaron con sus intuiciones, con un uso del lenguaje no literal que daba paso a múltiples significados, al uso de su creatividad y de las palabras que conocen (Shusterman, 2002).

Conclusiones

La experiencia de desarrollar una investigación a partir de un proceso de acompañamiento me permitió reflexionar sobre diversos aspectos; sin embargo, aquí decidí enfocarme solo en los siguientes: la experiencia de sumarme a una línea de investigación ya existente en la maestría; la complejidad de elegir mi objeto de estudio; el grado de implicación que tuve al ser investigadora y a la vez acompañante. Específicamente en el desarrollo del acompañamiento: la entrada al campo y la aceptación del proyecto; los obstáculos que se presentaron; la claridad y la insistencia en cumplir con el objetivo del acompañamiento; y las relaciones interdisciplinarias que se desarrollaron.

Finalmente pongo en relación el uso que dimos a los trabajos artísticos con los factores que incidieron en el no diálogo para reforzar la idea de que estos fueron una alternativa en el proceso de acompañamiento. A continuación profundizo en cada uno de ellos.

Sumarme a una línea de investigación

La primera decisión que tomé dentro de la maestría fue llevar a cabo una intervención bajo la modalidad de un acompañamiento; para ello me relacioné con las investigaciones basadas en procesos de acompañamiento realizadas previamente dentro de la maestría. Esta acción me permitió reconocer y retomar aspectos metodológicos como: la organización en etapas, la realización de planeaciones, el trabajo por proyectos, el carácter interdisciplinario que implica que el trabajo sea guiado por más de un profesor.

Después de tomar esta decisión y de integrarnos como equipo interdisciplinario, la maestra Alejandra Ferreiro, mi compañera de maestría Lisbet y yo, comenzamos con la logística para iniciar el acompañamiento, lo que implicó elegir una escuela y presentar el proyecto; en este momento para mí no era una tarea fácil compartir el objetivo, la metodología e incluso las tareas que cada uno tenía que llevar a cabo, porque yo misma no tenía antecedentes como acompañante en un proceso con estas características. En este sentido la experiencia de la maestra Alejandra en varias ocasiones fue clarificando el proyecto no solo con los acompañados sino también conmigo.

Durante el acompañamiento trabajamos por meses junto a cuatro profesores del Internado No. 1 de la Ciudad de México, una etapa de trabajo intenso por el esfuerzo que

implicó relacionarnos con los profesores y los estudiantes, abordar los temas propuestos desde las artes, planear las sesiones, conseguir los materiales para llevarlas a cabo y desarrollarlas con los estudiantes.

La complejidad de elegir mi objeto de estudio

Antes de iniciar el proceso de acompañamiento fue necesario que planteara mi objeto de estudio, para tener una dirección sobre la cual andar; recuerdo que desde ese momento no me interesaba ceñirme únicamente a lo que pasara desde la disciplina teatral. Entonces siguiendo un interés personal propuse analizar lo que aconteciera en el proceso con el cuerpo de los docentes; sin embargo el acompañamiento y mi participación en él tomó una dirección distinta porque sesión a sesión iban surgiendo acontecimientos que marcaban la dirección. Acontecimientos como: el desarrollo de los temas, la respuesta de los profesores y los estudiantes, las estrategias adoptadas por las integrantes del equipo de investigación. Del hecho de que me había alejado de mi propósito inicial no me percaté hasta que el proceso de acompañamiento concluyó y comencé a revisar el material empírico, entonces me di cuenta de que no tenía información suficiente sobre el cuerpo de los docentes.

En ese momento me sentí particularmente abrumada, porque creía que después del gran esfuerzo en el internado no tenía algo sobre lo cual trabajar; sin embargo se presentó una nueva etapa que fue sistematizar la información; de esta tarea lo que me resultó más complicado fue renunciar a mi necesidad de encontrar una respuesta rápida o solución. No hubo más que dejarme sorprender por lo que el material tenía que decir. Y después de concentrar en extensas tablas la información que tenía, poco a poco fui relacionando el contenido de estas con aquello que de forma intuitiva llamaba mi atención y que eran las dificultades con las que nos habíamos encontrado.

Participar en el acompañamiento para mí fue una experiencia, porque como lo refiere Dewey (1934) para que una experiencia tenga lugar tiene que haber un reto o una dificultad que librar. Y es que después de sistematizar el material tuve claro que era lo sucedido con los trabajos artísticos sobre lo que me interesaba profundizar. Al compartirlo con mi asesora y lectoras ellas me dieron la pauta para regresar a los obstáculos o circunstancias que estaba calificando como adversas y al hacerlo descubrí que los trabajos artísticos habían funcionado como una alternativa ante estos.

El uso de trabajos artísticos fue una estrategia que empleamos desde la etapa dos de la intervención; esta metodología la retomamos de otros acompañamientos y de la clase de Seminario especializado que como parte de la maestría tomábamos. Al final decidí enfocarme en nueve trabajos artísticos basada en la idea de que aportaron para el aprendizaje (LCI, 2012) y la generación de experiencias. Y es que como lo plantea Gutiérrez (2013) acercar a los estudiantes a trabajos artísticos puede ser una vía para generar experiencias estéticas dentro de los salones de clases; esto debido a que una obra de arte permite que los estudiantes aprecien, reflexionen y accionen con los materiales ya sea plásticos, vocales o corporales. El ejemplo que desde el inicio era más claro para mí fue cómo al trabajar con la obra plástica de Francisca Valenzuela los estudiantes se vincularon con el contexto; apreciaron las cualidades físicas de la obra, y recorrieron un camino similar al de las niñas de los cuadros al intervenir ellos mismos sus máscaras.

El grado de implicación que tuve al ser investigadora y acompañante

Sin duda esta doble función que el proceso de acompañamiento exigió fue uno de los aspectos más complejos porque en mí había una serie de urgencias, que atendían a propósitos distintos. Como investigadora me interesaba: generar material que me permitiera llevar a cabo un análisis; definir un objeto de estudio interesante; así como, registrar y observar con la mayor objetividad el material empírico. Una tarea compleja fue vincularme con el material de una forma objetiva, fue difícil porque de cada relato, de cada video o fotografía tenía una opinión o una sensación.

Como acompañante sentía la necesidad de cumplir con el objetivo de potenciar las prácticas de enseñanza de las artes de los acompañados, establecer una relación de confianza con los acompañantes y los estudiantes, corresponder al entusiasmo de las autoridades de la escuela e incluso al de la maestra Alejandra y al de Lisbet.

La entrada al campo y la aceptación del proyecto

La primera persona con la que tuvimos contacto fue la directora, quien había formado parte del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica del Cenart, ella se mostró totalmente dispuesta e interesada en que el acompañamiento se llevara a cabo en el Internado porque estaba convencida del potencial que las artes tienen en la escuela. Lo que significa que el proyecto fue bien

recibido por la directora y la subdirectora, sin embargo no sucedió lo mismo con los profesores a quienes íbamos a acompañar y con los estudiantes, en este sentido nos hizo falta conocer más sobre el internado y los profesores con quienes trabajaríamos antes de iniciar con el acompañamiento, ya que como afirma Nicastro (2009) cometimos el error de dar por hecho algunos aspectos, sin detenernos a indagar al respecto.

La presencia de obstáculos

En distintas ocasiones mis expectativas basadas en un ideal de lo que tenía que ser el acompañamiento se vieron cuestionadas. Por ejemplo, respecto a los estudiantes fue desconcertante que no nos escucharan, que se distrajeran a la menor provocación, que no llevaran a cabo las tareas que les pedíamos e incluso que algunos de ellos tuvieran una actitud de reto hacia nosotras. De los profesores acompañados me sorprendió e incluso molestó que no se involucraran con los estudiantes, con las actividades ni con nosotras las acompañantes. Sin embargo, fue mi idea de que estos aspectos convertían al acompañamiento en un proceso no exitoso, lo que me hizo orientarme a su análisis y reformular mi objeto de estudio a la vez que me enfrenté con aquello que personalmente me involucraba y atraía más; abordar estas cuestiones me ayudó a moverme del sitio de la acompañante que se sintió sumamente frustrada al de la investigadora que quería conocer los porqués.

Una de las características del acompañamiento que plantea la teoría es la desaparición de jerarquías (Paul, 2010) entre acompañados y acompañantes; sin embargo a partir de la experiencia noté que hay factores que dificultan que esto ocurra; porque ya de entrada las acompañantes llegamos en este caso con nuestra experiencia y gusto por la danza, la música y el teatro; y como una de las profesoras acompañadas nos lo hizo saber, ella nos rebasaban en el conocimiento de los estudiantes y la organización y funcionamiento del internado.

El cumplimiento del objetivo del acompañamiento

¿Qué tanto a lo largo de los meses que el acompañamiento duró, logramos ser fieles al objetivo de potenciar las prácticas de enseñanza en artes de los profesores acompañados? A la distancia observo que este propósito sostuvo el trabajo durante el acompañamiento; sin embargo, también existieron momentos en los que las posturas distintas, los intereses, los malos entendidos, los prejuicios que nos fuimos haciendo unos

de otros e incluso de los temas y actividades cobraban mayor peso que el objetivo; este aspecto me permite distinguir que como en el proceso participamos seres humanos con historias personales, experiencias dentro de la escuela y fuera de esta existe la posibilidad de que una serie de factores se interpongan con el camino.

Y es que quizá hubo un mal entendido por parte de los profesores acompañados acerca de que este proceso les daría pautas a las cuales ceñirse, aplicar y reproducir. Y en este sentido con el acompañamiento según Paul (2010) se busca ayudar a que el acompañado se descubra como un ser lleno de posibilidades. Tengo la sensación de que nuestra insistencia no bastó para transmitir a los acompañados que ellos eran los protagonistas del proceso; quizá nos hizo falta retomar la etapa, desarrollada en otros procesos de acompañamiento, en la que se imparte un taller a los acompañados para sensibilizarlos respecto a las artes. Sin embargo, por los obstáculos que se presentaron en la etapa dos, en la que las acompañantes guiamos las sesiones, y por falta de tiempo decidimos no llevarla a cabo.

Por lo tanto es probable que los acompañados se hayan sentido obligados a participar e incluso juzgados por nosotras y que a ello se deba el rol de observadores pasivos que tomaron durante la etapa dos. También es posible que nuestra llegada haya sido un acontecimiento a su parecer violento por la insistencia respecto a que elaboraran planeaciones, lo que pudo haber causado resistencia en ellos, provocando que se reusaran a romper la inercia con la que ejercían sus prácticas de enseñanza.

Queda pendiente por averiguar un sin fin de cuestiones sin embargo cabe precisar que con durante el acompañamiento logramos que tres de los acompañados tomaran y adaptaran lo que les propusimos a sus necesidades e intereses.

Las relaciones interdisciplinarias

Respecto al carácter interdisciplinario desde el que se propone desarrollar el acompañamiento cabe señalar que se establecen relaciones primero entre las personas y después entre las disciplinas artísticas. Sin duda es un momento complejo en el que se convocan los conocimientos, las creencias, preferencias y métodos de cada uno. Al respecto la relación entre la maestra Alejandra, mi compañera Lisbet y yo se sirvió de la experiencia de la maestra Alejandra en procesos de acompañamiento, ya que oportunamente se alternaron momentos en los que era necesario que ella tomara el

mando y otros en los que nos soltaba de la mano para que Lisbet y yo tomáramos las decisiones y las lleváramos a cabo. Durante la maestría nos hicimos espacios para reflexionar, planear y organizar el acompañamiento; destinamos un espacio de nuestra clase de Seminario de tesis para ello; en otros momentos lo hacíamos a través de video llamadas o mensajes telefónicos.

Hacer interdisciplina es converger y relacionarse; es como lo asegura Morin (1999) apostar por la solidaridad y no por la individualidad. En este acompañamiento la interdisciplina se construyó de un modo muy particular. En la etapa dos, en la que las acompañantes guiamos las sesiones de trabajo con los estudiantes sin planearlo con cada uno de los tres grupos una disciplina distinta cobró relevancia o protagonismo frente a las otras. En tercer y cuarto grados una actividad de teatro logró integrar a la danza y la música; en quinto grado una canción nos permitió articular lo trabajado desde la danza y el teatro; y, en sexto fue el trabajo con la danza el que hizo que música y teatro se pudieran ligar.

En la etapa cuatro, en la que los profesores acompañados guiaban las clases, en el cuarto grado fue una obra plástica la que vinculó el tema de los derechos de los niños, con la construcción de una máscara y la intervención plástica de la misma. Mientras que con el quinto grado dos canciones y el discurso de una obra plástica permitieron explorar el tema de la convivencia y experimentar con la creación de canciones, textos y secuencias de movimiento.

En el internado los estudiantes son integrados a jornadas preestablecidas y planeadas previamente

El internado tiene algunos rasgos de los que Goffman (2001) atribuye a lo que él llama instituciones totales. Uno de ellos es que los estudiantes al permanecer ahí de lunes a viernes son adheridos a jornadas preestablecidas, ante esta situación real no solo del internado sino de la mayoría de las escuelas, el uso de los trabajos artísticos permitió que la incertidumbre formara parte del proceso. Por ejemplo, en la sesión en la que les presentamos las pinturas de la obra *Vida nueva* surgió de forma espontánea una actividad en la que los estudiantes comenzaron a construir las historias de vida de las niñas de las pinturas; entonces la profesora acompañada y las integrantes del equipo de investigación impulsamos y guiamos juntas la actividad; porque asumimos en ese momento que no

podíamos pasar por alto el ímpetu e interés que los cuadros despertaron en los estudiantes.

Los estudiantes tienen necesidad de espacios para compartir asuntos personales

Los cuadros de la obra *Vida nueva*, la idea de *Where we come from*, el fragmento de la danza en video *Rosas Dants Rosas* fueron detonadores para que los estudiantes trajeran a las sesiones algunas de sus experiencias de vida al expresar carencias, temores, deseos y emociones. De esta manera derribamos de alguna forma las pesadas fronteras que se levantan alrededor de una institución en la que como Goffman (2001) lo señala se hace una separación entre el afuera y el adentro.

El contexto de la investigación en relación con el rol de observadores pasivos que asumieron los acompañados durante la etapa dos

Específicamente en el contexto en el que trabajamos fue con los profesores de la jornada vespertina llamados y considerados de apoyo. Ellos tienen la responsabilidad de ayudar a los estudiantes en la realización de tareas, además de reforzar las áreas consideradas las más importantes como español y matemáticas; y en sus propias palabras “si hay tiempo” de abordar contenidos de educación artística por lo tanto esta realidad se contrapuso a la idea de incidir en las prácticas educativas sobre la enseñanza de las artes de los acompañados, ya que para ellos nuestra propuesta no era fundamental. Además entre las ideas instituídas (Lourau, 1970) en el internado destaca que los profesores y directivos asumen que la jornada vespertina debe ser más lúdica, relajada y divertida para los estudiantes.

Respecto a la dificultad de entablar una relación óptima entre acompañados y acompañantes cabe resaltar que nos encontramos con profesores que no se sentían cómodos en esta área y por lo tanto no la abordaban; con profesores que resolvían la clase basándose en actividades extraídas de materiales publicados por la SEP; y, por docentes más preocupados por la situación emocional de los estudiantes que por el trabajo con las artes, al respecto se abre una gran disertación sobre lo que se espera de acompañamiento y lo que el equipo de intervención puede ofrecer.

Al tomar la decisión de trabajar en un internado teníamos en mente la idea de la maestra Alejandra acerca de que los estudiantes en condiciones de desventaja social y económica son los que deben tener profesores mejor preparados (Ferreiro, 2007) sin

embargo, al menos yo, nunca me planteé la posibilidad de que los profesores no estuvieran cómodos con el proyecto y debido a ello adoptaran un rol de espectadores pasivos.

Un concepto fundamental para este trabajo es el de práctica educativa el cual yo misma me replanteé a partir del acompañamiento al saber que para que una práctica realmente sea educativa tiene que vencer la inercia que se ha adquirido con el hábito, que es un asunto en constante transformación y que todo el tiempo tiene que verse afectada por el presente (Ferreiro, 2007). En donde el estudiante importa y es visto como un individuo complejo integrado por experiencias, historia, relaciones, preferencias (Van Manen, 1998); que está en igualdad de situaciones que el resto de sus compañeros y del profesor; que implica que el profesor ejercite el pensamiento en todo momento a través de reflexiones sobre el estudiante y las experiencias que lo integran.

Posturas distintas entre la profesora y las integrantes del equipo de investigación en cuanto a disciplina, evaluación y adquisición de conocimientos formales, y planeación

En este sentido me interesa reflexionar sobre lo difícil de movilizar una práctica docente que se ha ido formando por años y que a juicio del propio profesor ha funcionado; me parece que la profesora C, como muchos otros profesores, a lo largo de su práctica fue construyendo su forma de dar clases y la idea de cada uno de los conceptos antes mencionados. Por otra parte las acompañantes llegamos al proceso con ideas preestablecidas sobre los mismos conceptos; al respecto más que calificar como buenos o malos unos u otros me interesa destacar que en mí hubo una respuesta de descalificación hacia la postura que se manifestaba contraria a la mía.

Debido a ello decidí que los trabajos artísticos formaran parte de mi objeto de estudio ya que estos nos permitieron dialogar aun cuando los profesores teníamos posturas distintas, por ejemplo, si una actividad involucra desde lo sensorial e intelectual a los estudiantes como la construcción del rap las muestras de indisciplina disminuyen; que al compartir fragmentos de intimidad como la redacción de deseos personales la necesidad de evaluar cualitativamente es sobrepasada por aspectos como si el estudiante participó en la actividad y recibió con respeto lo manifestado por sus compañeros; que la experiencia de compartir sus historias de vida pudo provocar reflexiones profundas sobre

la importancia de los derechos con los que cuentan. En ese sentido los trabajos artísticos nos permitieron dialogar y sumarnos en un trabajo creativo en algunos momentos y sesiones.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. En *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 61-64.
- Andrews, B. (1999). Side by Side: Evaluating a Partnership in Arst Teacher Education. *University of Ottawa*, 3, 1-22.
- Andrews, B. (2010). Seeking Harmony; Teachers' Perspectives on Learning to Teach in and through the Arts. *Encounters on Education*, 11, 81-98.
- Andrews, B. (2011). The good, the bad, and the ugly: identifying effective partnership practices in arts education. *International Journal of Humanites and Social Science*, 1, 38-46.
- Andrews, B. (2012). Creative Osmosis: Teacher Perspectives of Artist Involvement in Professional Development. *Creative Education*, 3, 971-979.
- Bachelard, G. (1957). *La poética del espacio*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Barber, M. Y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos. *Documentos de Trabajo No. 41*. Santiago de Chile: GTD-Preal. Recuperado de http://www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bárcena, F. (septiembre-diciembre, 2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de los nuevo. *Revista española de pedagogía*. 3, 501 – 520.
- Bárcena, F. (2005), *La experiencia reflexiva en educación*, España: Paidós.
- Baz, M. (1998). La tarea analítica en la construcción metodológica. En UAM. *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales* (pp. 55-65). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Bertely, M. (2000). Supuestos epistemológicos de un enfoque etnográfico. En Autora. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. (pp. 17-42). México: Paidós.
- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Argentina: Paidós.
- Bustamante, M. (2004). La transdisciplina como indisciplina. En: *Interdisciplina. Escuela y arte*. Antología. Tomo 1. México: Consejo Nacional para la Cultura y las artes. CONACULTA/CENART.

- Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Conteras y N. Pérez de Lara, (Comp). *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 21 – 86). Madrid: Morata.
- Córdoba, A. (2014). *La imagen como nodo. Vínculo entre la literatura y las artes visuales en Telesecundaria*. (Tesis de maestría). UPN, México.
- Dewey, J. (1934/2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Douglas, M. (1998). *Estilos de pensar*. Barcelona: gedisa editorial.
- Eisner, E. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? y Conocimiento educativo. En *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. (pp. 43-58 y 81-104). Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Educación.
- Eisner, E. (2002). ¿Qué puede aprender la educación de las artes? en *Miradas a las artes desde la educación*. México: SEP.
- Fernández, M. (2016). *Educación musical en la escuela primaria: sonidos y cuerpos en movimiento*. (Tesis maestría). UPN, México.
- 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. (2007). De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética. *IX Congreso Nacional de investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/momoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>
- Ferreiro, A. & Rivera, R. (2015). *La escuela de tiempo completo. Experiencias en la enseñanza de las artes en la telesecundaria*. México: INBA.
- Ferreiro, A. (2018). En *Usos de la metodología de la Educación Estética durante la puesta en marcha de un currículum interdisciplinario. Un caso*. México.
- Finkel, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. España: Universidad de Valencia.
- Freire, (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.

- Geertz, C. (1973). Thick Description. Toward an Interpretative Theory of Culture (pp. 3-30). En *The Interpretation of Cultures*. New York: Basics Books, Inc., Publishers.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Édere.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambios sociales*. Barcelona: Graó.
- Goffman, I. (2001). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Argentina: Amorrortu Editores.
- González, X. (2014). La emoción musical desde una concepción psicofísica - social y una aproximación neurofisiológica - fenomenológica. En *Las emociones como dispositivo para la comprensión del mundo social*. México: ITESO, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, V. (2013). *Los cómo de la metodología de la educación estética, caminos para la percepción del arte*. (Tesis maestría). Universidad Iberoamericana, México.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, J. (2011). *Curso introducción a la educación artística en el contexto escolar III. Guía del participante*. México: SEP.
- Ibarra, (2014). *Las aportaciones del Centro Nacional de las Artes a la educación básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*. México: Centro Nacional de las Artes-Conaculta.
- Jackson, Ph. W. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jauss, H.R. (1972). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Lincoln Center Institute for the Arts in Education (2007). Building Aesthetic Education in your community.
- Lincoln Center Institute for the Arts in Education (2012). *Ingresando al mundo del trabajo artístico*. Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (trad.), México: IMASE.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Argentina: Amorrortu.
- Marcelo, C. (1987). La investigación educativa centrada en los pensamientos del profesor: planificación, decisiones interactivas, creencias, constructos personales

- y conocimiento práctico. En C. Marcelo, *El pensamiento del profesor*. España: CEAC, 43-122.
- Michel A.; Ferreiro A.; González F.; Ortega D. Barragán C. (2016), *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo*, México: Centro Nacional de las Artes-Conaculta.
- Miranda, J. (2017). *Experiencias de interdisciplina entre danza y música. Un proceso de acompañamiento en educación artística en la escuela primaria*. (Tesis maestría). UPN, México.
- Morín, E. (2002) *La cabeza bien puesta*, Argentina, trad. Paula Maheler, Ediciones Nueva Visión, recuperado en <http://www.edgarmorin.org/descarga-la-cabeza-bien-puesta.html>
- Motta, R. (1999). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Revista Signos*. 1, 1-21.
- 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). UPN, México.
- Nancy, J. (2006). La imagen: Mímesis & Méthexis. *Escritura e imagen*. 2, 7-22.
- Nájera, A. (2014). Una mirada a la enseñanza del teatro. Acompañamiento – modelaje con profesores generalistas. En: *La escuela de tiempo completo. Experiencias en la enseñanza de las artes en la telesecundaria*. México: INBA.
- Nicastro, S. (2006), *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). Informe TALIS. *La creación de informes eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: OCDE, Santillana.
- Ortega, D. (2009). *Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*. (Tesis de maestría). UPN, México.

- Paul, M. (2010). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. Les carnets de la Persagotière*, 22.
- Pérez, L. (2007). *El taller teatral y las significaciones de un grupo de adolescentes de escuela secundaria*. (Tesis maestría). UPN, México.
- Perrenoud, Ph. (2012). El "currículum" real y el trabajo escolar. En Gimeno Sacristan, J. Feito R. Perrenoud, Ph. Y Linuesa M. C. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- RAE, (2001). *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*. Recuperado de <http://del.rae.es>
- Rivera, R. (2014). *Contactos y desplazamientos. Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*. (Tesis maestría). UPN, México.
- Salazar, G. (2010). "Agente y sujeto". Reflexiones acerca de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens y la de sujeto en Alain Touraine". En *Revista Derecho en Libertad*. Número 5, julio – diciembre. Facultad Libre de Derecho de Monterey. Recuperado de <http://www.fldm.edu.mx/facultad.html>
- Schafer, M. (1992). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011: Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programa de Estudio: Guía para El Maestro. Educación Básica Primaria. Artes*. México: SEP.
- Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista: Viviendo la belleza, repensando el arte*. España: Idea Books.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tatarkiewicz, W. (1997). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. España: Editorial Tecnos.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (pp. 100-132). Barcelona, España: Paidós.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*, España, Paidós Educador.

Vélaz de Medrano, U. (2009), *Competencias del profesorado – mentor para el acompañamiento al profesorado principiante*, Revista de curriculum y formación del profesorado, vol. 13, núm. 1, abril, p. 209-229.

Zaballa, G. (2014). Intervención didáctica musical en una telesecundaria. Implementación de metodologías para la improvisación. En: *La escuela de tiempo completo. Experiencias en la enseñanza de las artes en la telesecundaria*. México: INBA.