



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***El empedrado camino hacia la experiencia estética en una propuesta de  
formación docente***

Tesis que para obtener el Grado de

**Maestra en Desarrollo Educativo**

Presenta

**Shibboleth Kane Olvera Ramírez**

Director de Tesis:

Mtro. David Ortega Camarillo

**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)**

## **DEDICATORIAS**

Primero, dedico y agradezco a Dios por darme la fortaleza de mantenerme en pie ante la demanda que requiere un posgrado de excelencia académica.

A mi madre quien ha sido una de las motivaciones más fuertes para culminar este posgrado, su fe ciega y su amor, muy a su manera, son un motor para el alma de una artista incomprendida que encontró uno de tantos nichos en su vida.

A mis amigos y tías, quienes son familia, por su consejo, amistad y paciencia ante mis altibajos emocionales al pasar todo el viacrucis desde la postulación del posgrado, hasta su culminación. A la memoria de Drus.

Al Pueblo de México que por años me ha ayudado con sus impuestos, a la gente del mundo por cada moneda que recibí en mis cantos urbanos que me han ayudado a llegar hasta aquí. Sabré regresar a la humanidad, lo aprendido.

## AGRADECIMIENTOS

Gran nobleza y profundos conocimientos encontré en las orientaciones de mi asesor, colega y amigo, el Maestro David Ortega, sin su dirección este documento no hubiera llegado a su fin. Te agradezco cada minuto que dedicaste a no dejarme claudicar en momentos donde las adversidades parecieron derrumbarme.

Las palabras me quedan cortas para agradecer la confianza, paciencia, orientación, amistad y apoyo en la realización de esta investigación al Dr. Antonio Paoli, espero saber retribuir cada ingrediente puesto en mí.

Docentes ejemplares, colegas leales, Norberto, Esmeralda, Yolanda, Laura, Ma. Luisa, Silvia, César, Cécica y Norma, gracias por permitirse atender lo importante de la educación y dejar por un momento, a un lado, lo urgente de la burocracia.

A los maestros, colaboradores y directivos de la línea de educación artística, Francisco, Alma Eréndira, Viky, Alma Dea, Rosa María, Alberto, Gaby, Alejandra, Norma y por supuesto a la UPN y CNART mil gracias, son mi credo pedagógico.

A Martina, Lili, Ana, Águeda, Clara, Lyli, Luis, Tere, Liza y Julieta, gracias por ser cómplices de sobrevivencia de esta transmutación, sus conocimientos compartidos fueron agua para mi crecimiento personal, artístico y docente. A veces, el arte nos hizo un@.

Agradezco el apoyo de Alessandro Marini, compañero crítico que, en nuestra dialéctica subida de tono, descubro contrastes que enriquecen mis reflexiones, percepciones, emociones y que pintan mi vida de un nuevo color.

# Índice

<b>Introducción .....</b>	<b>6</b>
<i>Mis primeros acercamientos a la experiencia estética .....</i>	<i>7</i>
<i>Organización del escrito.....</i>	<i>9</i>
<b>Capítulo 1. Metodología de Investigación .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 2. JVCV y mis experiencias con la educación artística .....</b>	<b>20</b>
2.1 <i>El Programa Jugar y Vivir Ciencia y Valores .....</i>	<i>20</i>
2.2 <i>Referentes Históricos de Jugar y Vivir Ciencia y Valores (JVCV) .....</i>	<i>22</i>
2.3 <i>Los materiales de JVCV y su relación con el programa oficial de la SEP.....</i>	<i>24</i>
<b>2.4 El programa JVCV y su relación con la Educación Artística.....</b>	<b>26</b>
2.5 <i>Mi acercamiento al Programa JVCV y a la educación artística .....</i>	<i>29</i>
<b>Capítulo 3. La Primaria José Santos Valdez y su Comunidad Educativa .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 El marco institucional del proceso de formación .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 Docentes participantes.....</b>	<b>35</b>
<b>Capítulo 4. La propuesta de formación .....</b>	<b>41</b>
4.1 <i>El proceso de intervención.....</i>	<i>41</i>
4.2 <i>La exploración docente en Consejo Técnico Escolar.....</i>	<i>43</i>
4.3 <i>Acompañamiento de la práctica en el aula.....</i>	<i>47</i>
<b>Capítulo 5. Formación docente en una propuesta para la exploración artística .....</b>	<b>56</b>
5.1 <i>La formación en educación artística .....</i>	<i>56</i>
5.2 <i>Formación como un proceso complejo.....</i>	<i>57</i>
5.3 <i>Secuencia de exploración artística .....</i>	<i>62</i>
<b>Capítulo 6. A Flor de Piel: Acercamientos a la Experiencia Estética .....</b>	<b>68</b>
6.1 <i>La experiencia previa.....</i>	<i>71</i>

6.2 El darse la oportunidad de padecer.....	80
6.3 Ver más allá, para ir más allá.....	93
6.4 Respirar Profundo .....	104
6.5 Mi respirar profundo .....	113
6.5.1 La mirada de los colegas en la formación docente.....	116
<b>Reflexiones finales .....</b>	<b>120</b>
<i>Apéndice I. Vínculos entre actividades de JVCV y libros de texto SEP .....</i>	<i>132</i>
<i>Apéndice II. Ruta crítica del proceso de intervención.....</i>	<i>134</i>
<i>Apéndice III. Línea del tiempo del primer ciclo de acompañamiento.....</i>	<i>136</i>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>137</b>
<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>138</b>

## **Introducción**

Los puntos de partida de esta investigación fueron las dificultades en la enseñanza de la educación artística en el sistema de educación básica desde mi propia experiencia docente. En la búsqueda de soluciones para coadyuvar a reforzar los conocimientos de los maestros que imparten la materia, diseñé una propuesta de formación docente con énfasis en la exploración artística desarrollada a partir de las actividades del programa educativo Jugar y Vivir Ciencia y Valores (JVCV). En un inicio la propuesta se pensó para aplicarla únicamente en sesiones del Consejo Técnico Escolar con los docentes de la escuela primaria José Santos Valdez, sin embargo, se replanteó para intervenir también en sesiones de trabajo en las aulas con tres grupos. El diseño se enfocó en propiciar ambientes que posibilitaran acercamientos a la experiencia estética, vivencia que considero prioritaria en el docente para la enseñanza de la educación artística.

Relacioné esta propuesta de enseñar la educación artística con las líneas para pensar la formación compleja planteadas por Marta Souto (2009). Dicho planteamiento me orientó a propiciar las condiciones y el ambiente para que el docente adquiriera ciertos aprendizajes de las cuatro disciplinas artísticas, teatro, danza, música y artes plásticas en un proceso organizado en dos momentos: la exploración artística en el Consejo Técnico Escolar (CTE) y un acompañamiento en el diseño y aplicación de secuencias de exploración artística del docente en el aula. Todas las sesiones estuvieron diseñadas a partir de la propuesta metodológica de Ortega (2009), quien sugiere cinco momentos para propiciar una situación de exploración artística.

La indagación se trabajó a partir de una perspectiva cualitativa con un enfoque fenomenológico, centrado en la experiencia vivida por los docentes durante la formación. Para recopilar información se recurrió a recursos del método etnográfico: cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y un diario de campo elaborado en el proceso de observación participante. Además, se llevó un registro en video para transcribir narraciones más detalladas de lo acontecido en las exploraciones, y cada docente respondió un cuestionario diagnóstico de sus acercamientos a las disciplinas artísticas y los valores.

En este documento el lector encontrará el planteamiento de la propuesta, el análisis de algunos elementos de la experiencia educativa y acercamientos a la experiencia estética que la formación propició en los docentes de la primaria José Santos Valdez y que “nos permite comprender la complejidad como un modo de conocer y pensar” (Souto, 2009, p. 17) la enseñanza de la educación artística.

### **Mis primeros acercamientos a la experiencia estética**

*¡Qué bonita la Alameda Central en aquellos tiempos que era plaza del pueblo! y no como ahora que la quisieron hacer muy fifí. En esos días, era un mar de personajes que hipnotizaban a su público.*

*Mientras la mamá echaba el novio, yo me escabullía entre las piernas adultas y me iba de un escenario a otro. El primer artista que recuerdo que me cautivó fue el flaquito bicolor, traía colgando una capa negra, playera blanca, unos zapatitos como de ballet, pero en negro y la cara maquillada de blanco. ¡Cómo me divertía con los mimos! El truco de la caja era sensacional. Se quedaba atrapado en una caja que no veías pero que ahí estaba, en mitad de la calle, y veías que no salía y sabías que no existía la caja, pero tú la veías, era algo inexplicable, ojalá nunca me encuentre esa caja, y de encontrármela que sea en compañía de un mimo, sólo ellos saben cómo salir de ella.*

Si usted conoce los mimos, probablemente habrá imaginado alguno mientras leía el relato anterior, y de conocer la alameda central de la ciudad de México tal vez también pudo imaginar sus fuentes, jardines, kioscos y el monumental Palacio de Bellas Artes y el hemicycleo a Juárez. De no ser así, simplemente tratará de imaginar su propio escenario y su propia figura del mimo, pero, en cualquiera de los dos casos, trae al presente una experiencia no sólo del pensamiento sino también de las sensaciones y percepciones únicas y propias de la persona, y con ellas, se apropia de un conocimiento no sólo a partir de la razón en la coherencia de lo que se lee, sino también a partir del pensamiento sensible que surge en lo que se siente al imaginar lo que se lee.

En el relato del mimo identifiqué lo que posiblemente fue mi primer acercamiento a una experiencia estética, al menos, de la que tenga memoria. A partir de mi interpretación de conceptos e ideas de la Apología de la Experiencia Estética de Jauss (2002), El Arte como Experiencia de Dewey (2008) y mi propia experiencia desarrollé una definición operativa de experiencia estética que me permitiera observar los acercamientos planteados en la investigación:

Una experiencia estética es ese momento donde la persona experimenta un gozo liberador a partir de la interacción con su medio, objetos u otros sujetos, en la cual se articulan relaciones particulares que vinculan la emoción y el pensamiento. Un momento especial que rompe con la rutina, donde el tiempo camina lento al sentir la satisfacción de la acción presente, donde los sentidos son ampliados por la imaginación más allá de las capacidades físicas; es una expansión de la mente que permite descubrir y maravillarse de algo que no está ahí pero que nosotros sí *notamos* y en ese proceso, el sujeto se descubre a sí mismo y adquiere una nueva percepción del mundo. Muchas veces puede ser experimentada con otros sujetos por desarrollarse en espacios estéticos socialmente compartidos, pero cada uno tendrá su propia y única experiencia.

De esta forma, regresando al caso del mimo ¿qué fue lo que noté?, ¿qué descubrí de mí?, ¿cuál fue mi nueva percepción del mundo? En principio, noté una caja que no se veía físicamente pero que sí existía, descubrí que podía entender un lenguaje que mi mente sabía decodificar y me di cuenta de que no era la única, que había más personas que veían la caja conmigo.

Sería deseable que estuviéramos más cercanos a este tipo de experiencias, con mayor razón en un ambiente educativo dedicado a la educación artística; sin embargo, existen varios factores que se convierten en un camino empedrado que dificultan llegar a este fin. Para lograr entender la complejidad de un proceso cuya finalidad es el surgimiento de experiencias estéticas, se situará al lector de manera general en el contexto de la educación artística desde lo global, hasta llegar a lo particular, al momento de intervención en la primaria José Santos Valdez donde se realizó la formación docente para la exploración artística aquí propuesta.



Para posicionar el concepto de ambiente estético he tomado como guía teórica los principios de Dewey (1967) con los que identifica el concepto de ambiente en un contexto educativo “El ambiente en otras palabras, es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene (Dewey, 1967, p.47). En el caso de esta investigación, la conjunción de las condiciones objetivas, esto es, la manera en que realicé la formación, los materiales que utilicé, la disciplina artística que escogí y el contexto sociocultural de los alumnos que tuve presente, más sus condiciones internas, es decir, sus “inclinaciones y sentimientos inmediatos” (Dewey, 1967, p. 43), fueron los elementos tomados en cuenta para posibilitar lo que nombré ambientes estéticos, en ellos, se propiciaron situaciones de exploración artística tanto para los docentes como sus alumnos, en una atmósfera de confianza, libertad y confidencia.

La exploración artística será el proceso donde el sujeto descubra sus recursos creativos a partir de una consigna dada por el maestro. En este momento, se espera que el sujeto tenga un involucramiento total en el proceso creativo desde sus necesidades, experiencia y capacidades descubriendo en el camino su punto de llegada. La exploración artística es la búsqueda de posibilidades, de alternativas, de opciones, por lo que se libera de la expectativa y se centra en el proceso por el que pasa el sujeto.

El relato del mimo fue el resultado de un texto solicitado acerca de mi vida en el arte. En el proceso de su redacción (proceso de exploración) no sólo cumplí con la consigna solicitada, sino que entendí lo que era la experiencia estética y con mayor claridad por qué un mimo es un artista, sin haber sido éste el propósito inicial. También descubrí que la experiencia con el mimo fue detonante en mi visión de la función del arte en la vida social.

### **Organización del escrito**

En el capítulo 1 se presenta la construcción metodológica y los procedimientos utilizados para la realización de esta investigación desde la pertinencia de la corriente fenomenológica, así como la utilización del método cualitativo y los recursos utilizados para la obtención, tratamiento y análisis de los datos obtenidos.

El capítulo 2, titulado: La educación artística y la complejidad de su práctica, brinda al lector un vistazo a la realidad que atraviesa la educación artística desde un nivel institucional, se ejemplificará con el Programa Jugar y Vivir Ciencia y Valores (JVCV) y las problemáticas que ha superado en más de diez años de esfuerzos por mantenerse vigente en primarias de Chiapas.

El capítulo 3 situará al lector en el contexto de la Primaria José Santos Valdez y el perfil de su comunidad educativa.

En el capítulo 4, titulado Propuesta de Formación, se podrá consultar el planteamiento de planeación de la formación docente para la exploración artística organizada a partir de dos momentos y algunos principios de la investigación – acción (Latorre, 2005), desarrollada, sobre todo, en el momento de acompañamiento. Esta metodología implica un proceso cíclico de planeación – aplicación - reflexión/planeación. Asimismo, se podrán revisar las fuentes consultadas para apoyar la metodología del acompañamiento en Martínez y González (2010) y Ferreiro (2015).

En el capítulo 5, se encuentra los principios metodológicos del concepto formación docente, aplicada a los maestros de la primaria José Santos Valdez desde la formulación de formación compleja de la maestra Marta Souto (2009), la cual contempla seis rasgos: temporalidad, sujeto, subjetividad, inclusión del Otro, autotransformación y trayecto.

En el sexto capítulo, A Flor de piel. Encuentros con la experiencia estética, el lector podrá acercarse a el análisis de formación docente para la exploración artística, compuesta por dos momentos: 1) La exploración docente en Consejo Técnico Escolar (CTE) y 2) El acompañamiento docente en el salón de clase. A partir de los testimonios de los docentes, el material empírico y los fundamentos teóricos de Dewey (2008) en El arte como Experiencia y Experiencia y Educación (1967); y Pequeña Apología de la Experiencia Estética de Jauss (2002), desarrollé un análisis para identificar algunas cualidades de la experiencia estética y principios de la experiencia educativa. El propósito de este capítulo es que el lector conozca la valía de propiciar ambientes estéticos y la importancia de hacerlo con los docentes. Al

cierre del capítulo brevemente hablaré de las experiencias de colegas de la educación artística.

Por último, en las reflexiones finales quedaron unidos los vértices que conformaron esta investigación, la necesidad de una formación docente para la exploración artística a cualquier nivel educativo, la mención de los factores que alberga la complejidad del lugar de la educación artística en el sistema educativo nacional, la propuesta de formación docente para la exploración artística para ser integrada en los talleres del programa JVCV y la trascendencia de una educación artística a partir de la experiencia y educación estética.

### **Capítulo 1. Metodología de Investigación**

Antes de comenzar la explicación de la metodología aplicada en esta investigación, es importante dar a conocer al lector que el método cualitativo utilizado ha sido pensado en una *continuidad*<sup>1</sup> con las líneas de la formación compleja propuesta en la metodología de intervención, con el propósito de contar con elementos que desarrollaran un acercamiento respetuoso y sensible tanto con el creador del programa como con los docentes en formación, siempre escuchando sus observaciones, generando un ambiente de confianza y aprendizaje con relación a sus propias necesidades, experiencias previas y contexto sociocultural con el fin de lograr una relación horizontal de aprendizaje mutuo con cada uno de los participantes.

Desde el inicio de la investigación se partió del supuesto de que los acercamientos a la experiencia estética y el aprendizaje de algunos conceptos artísticos permitirían al docente recobrar confianza e interés en la educación artística. Asimismo, el reencuentro con las disciplinas artísticas le permitirían desarrollar nuevas habilidades para su práctica docente y recobrar las anteriormente aprendidas, razón por la cual se planteó una intervención con los siguientes objetivos:

1. Propiciar en el docente acercamientos a la experiencia estética a partir de una formación basada en la exploración artística.

---

<sup>1</sup> He significado la *continuidad* como un principio y cualidad determinante para el desarrollo de ambientes estéticos, tanto en la construcción metodológica de la investigación e intervención como en la “*medida de la significación y valor de una experiencia*” (Dewey, 1967, p48).

2. Provocar interés en los docentes acerca de los beneficios pedagógicos que las artes aportan a la educación y a su propia docencia.

A partir de estos objetivos se consideraron las siguientes preguntas, con el propósito de indagar de qué manera incidió en los docentes de la primaria José Santos Valdés una propuesta de formación basada en la exploración artística:

¿De qué manera la experiencia vivida en la propuesta de formación realizada en el consejo técnico escolar propició mayor interés en los docentes para mejorar la impartición de la clase de educación artística?

¿Qué cambios en la práctica docente de la educación artística se suscitaron o fueron motivados a partir de la experiencia de intervención?

¿Qué elementos se pueden encontrar en el trabajo de campo que nos permitan inferir la vivencia de una experiencia estética en los docentes?

¿Qué factores institucionales propician, favorecen o dificultan la impartición de la educación artística en la escuela José Santos Valdez?

El proceso de intervención estuvo organizado en dos momentos, el primero integrado por cuatro sesiones en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) donde nueve maestros exploraron las disciplinas artísticas; y, el segundo, un acompañamiento a tres docentes en el aula con quienes se realizó un proceso de planeación, aplicación y reflexión de cuatro situaciones de exploración artística. Lo cual se explicará con detalle más adelante.

Se utilizó una perspectiva cualitativa, ya que coloca al investigador como observador del mundo lo cual significa que “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Denzin, 2011, pp. 48-49). Asimismo, se procuró una actitud de aprendizaje colaborativo y se tuvo cuidado en la manera de intervenir en el entendido que: “Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 21). Por ejemplo, la disposición que presentaron los docentes fue influida en primera instancia por el hecho de que una persona externa a la comunidad educativa se presentara en su espacio de

CTE a pedirles realizar actividades fuera de su agenda normal; con el paso del tiempo y la interacción surgida en la convivencia, detalles como preguntar acerca de su salud o estado de ánimo, posibilitó un trato más cordial, personal y cercano.

Para poder estudiar tanto el proceso que llevó el docente durante la intervención, así como entender los factores que determinaron la forma de impartición de la asignatura a los alumnos, se procuró un enfoque fenomenológico, el cual, se basa en la experiencia vivida en el sentido que explica Dreher (2012) cuando cita a Luckmann acerca del quehacer de la fenomenología: “La fenomenología persigue el objetivo de describir la experiencia de una forma metodológicamente rigurosa y controlada porque en ella se ponen de manifiesto sus propiedades intencionales y su naturaleza multifacética” (p. 120). En este sentido, se contemplaron los conocimientos y experiencias previas del docente, lo que vivió en el trayecto de la intervención y cómo lo vivió.

Asimismo, en el momento de la indagación se consideraron los rasgos de un estudio cualitativo expuesto por Elliot Eisner (1998):

En primer lugar, es un estudio *enfocado* donde “cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo” (p. 32). En este sentido se puso atención durante la observación participante en cada docente, sus necesidades en el aula, sus inquietudes, su manera de actuar, sus horarios, espacios, la relación con los alumnos, con los otros docentes, las dinámicas en CTE, sus ideas para planear las actividades en el aula, su visión, en resumen, todo aquello que contribuyera a su formación y estuviera vinculado con los acercamientos a experiencias estéticas.

El segundo rasgo lo nombra el *yo como instrumento* dando importancia a la sensibilidad del investigador, para saber distinguir qué es significativo de lo que se observa. Este rasgo es el que ha permitido hacer la selección de los elementos de análisis, el saber distinguir qué nos dicen los docentes e ir teniendo el tacto, la perspicacia e intuición para lograr que nos digan con honestidad su pensar, su sentir, “... no se trata de observar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado” (Eisner, 1998, p.50). Por ejemplo, en un testimonio la docente 4 expresó haberle parecido bueno el trabajo en la intervención, sin

embargo, esta afirmación se contrapone a su actitud poco receptiva en algunas sesiones. El significado de su declaración en contraste con el de su actitud la encontré en los acuerdos iniciales cuando expresó sentir la formación como una imposición y no un consenso colectivo, “ahora también en mi caso, yo lo sentí como imposición porque se comentó una cosa totalmente diferente, el trabajo fue bueno, me gustó, aprendí” (Entrevistas Finales p. 10). Así las declaraciones de los maestros dicen más de lo que palabras dejan ver por lo que fue importante poner atención a estas sutilezas para entender el proceso de cada docente.

El tercer rasgo se refiere al carácter *interpretativo*, en dos sentidos, en cuanto a la justificación que el investigador va dando a las acciones y actitudes, como en el ejemplo anterior, donde además de identificar esta declaración como significativa para nuestro propósito de seguir la experiencia de la docente en el proceso de formación, encontramos coherencia a su sentimiento de agobio frente a la dedicación que requería la planeación y aplicación de las sesiones: “Su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan” (Eisner, 1998, p. 52-53). De esta manera, en un segundo sentido, buscar el *significado* de esa experiencia, al ser para la docente una imposición, se entendió que ella cumplía por la instrucción, pero le era difícil disfrutar la experiencia, aunque en el transcurso de cada sesión lograba pasar de una actitud de deber hacer a querer hacer.

*El Lenguaje expresivo*, sería el cuarto rasgo que Eisner menciona como característica de una investigación cualitativa, la forma en cómo se escribe, la empatía que se muestra en la expresión escrita también contribuye a brindar no sólo un mejor entendimiento al lector acerca del objeto de estudio y todo lo que le rodea, sino a llevarle ahí, donde ocurren las situaciones, y/o entender el sentir de quién se está hablando, así frases como el título de esta tesis ha sido utilizado como formas expresivas que invitan al lector a preguntarse sobre la experiencia estética y su para qué en la formación docente.

Como quinto rasgo menciona la *atención a lo concreto*. La investigación cualitativa tiene la posibilidad de ser descriptiva en las situaciones narradas, esta cualidad le permite al lector, no solo no perder de vista, en el caso de esta investigación a los docentes, sino también, identificar sus rasgos característicos, entender sus motivaciones, el contexto personal y el de

la comunidad educativa, es decir, una contemplación desde la primera fila, un rasgo que se enfría muchas veces en los datos estadísticos de la investigación cuantitativa.

El último rasgo, es el que nos brinda los criterios para juzgar el éxito de la investigación en el sentido de defender los argumentos expuestos a partir del análisis de resultados. Estos criterios brindan credibilidad al estudio y son: su *coherencia, intuición y utilidad instrumental* (Eisner, 1998, p. 56), criterios que se plasman en el análisis y las reflexiones finales de esta investigación.

Para una interpretación más específica que permitiera entender los matices particulares del lugar de estudio y sus componentes sociales, la investigación se apoyó en el método etnográfico al realizar una observación participante y llevar un diario de campo desde el inicio, y durante toda la intervención, acerca de las relaciones, comportamientos y acciones de los docentes en el tiempo destinado a la exploración artística y en las sesiones de acompañamiento a las docentes en el aula.

Según Álvarez (2013), “la pregunta inicial que se hace un etnógrafo cuando se encuentra en una situación valiosa para su estudio es ¿Qué está sucediendo aquí? o ¿Qué es lo que las personas de esta situación tienen que saber para hacer lo que están haciendo?” (p. 76). A partir de estas preguntas los recursos etnográficos, me permitieron centrarme en los procesos de las docentes en su contexto específico, en este caso la Primaria José Santos Valdez y con un mismo objetivo, la mejora de la práctica docente en educación artística.

Desde la mirada de Guardián (2007), [la etnografía] “se centra en el estudio de un grupo de personas que tienen algo en común, sea un grupo en un aula escolar, un sitio de trabajo, un barrio, una comunidad, entre otros” (p. 160). De esta manera, para responder las preguntas de investigación, fue necesario observar las relaciones laborales, la conformación del currículum, la organización de la comunidad escolar, el estado de ánimo de los participantes, entre otros indicadores. Este tipo de acercamientos son acordes con los planteamientos de Guardián (2007) sobre la observación participante, en la cual:

La investigadora o el investigador hacen una inmersión en el contexto. Se introducen dentro del grupo de estudio y llegan a formar parte de él, de tal forma que se tienen

vivencias de primera mano que permiten comprender la situación o el comportamiento del grupo. (p. 190)

Este proceso queda registrado en el diario de campo, al que se puede ir y venir en el tiempo y reconsiderar los supuestos, contribuyendo al proceso del investigador, “El diario [de campo] constituye el estudio del proceso de maduración intelectual y analítica de quien lo redacta” (García, 2000, p. 27), y permitió también mantener una memoria fresca de los datos escritos al momento y acontecimientos que pudieron aclarar hechos y/o mejorar planeaciones futuras.

En cuanto a la recuperación de información resumo el proceso en cinco puntos:

1. Antes de iniciar con la intervención, se realizó un acercamiento con el creador del programa JVCV a partir de una entrevista para saber sus experiencias, perspectivas y expectativas en relación con la incorporación de una formación para la exploración artística al taller de JVCV dirigido a los docentes. En dicha entrevista combiné la realización de preguntas con “el modelo de una conversación normal” (Taylor et al., 1987, p. 20).

2. Posteriormente, se aplicó un cuestionario diagnóstico a nueve docentes para conocer sus datos generales y experiencia previa en el campo de los valores y las artes. A partir del segundo CTE, se llevaron a cabo las sesiones tomando en cuenta los resultados del diagnóstico previo. Debido a los ritmos personales de cada docente, algunos entregaron su cuestionario en diferentes momentos durante la intervención. En el caso del director y la docente 7 se realizó una breve entrevista, el conjunto de estos datos quedó registrado en el archivo titulado: Cuestionarios Docentes.

3. Se realizaron grabaciones de video de los cuatro CTE, las cuales se transcribieron en el documento: Proceso de Intervención. Al hacer la transcripción se centró la atención en cómo los profesores accionaban a partir de la propuesta de actividad, también se encontrarán anotaciones del diario de campo de ese periodo, así como las fechas de entrevistas finales.

4. Se realizaron grabaciones en video durante las doce sesiones de acompañamiento en aula, a partir de las cuales se realizaron relatos de las sesiones y se transcribieron fragmentos



“calificados” a criterio de la investigadora, para tener un registro ampliado del diario de campo en un documento llamado, Acompañamiento.

5. Dos meses después de haber terminado la intervención, de regreso al ciclo escolar 2019 – 2020 y posterior a las vacaciones de verano, se consideró pertinente regresar a realizar entrevistas a los nueve docentes acerca de su proceso en la formación de exploración artística, en este caso, el registro se realizó sólo en audio lo que propició una mayor soltura en sus conversaciones, la transcripción de las entrevistas se encuentra en el documento: Entrevistas Finales.

En relación con el trabajo de datos fue revisar más de 16 horas de video, 9 entrevistas en audio, fotografías y anotaciones del diario de campo. En principio, se realizó la revisión de los datos, es decir, se organizó toda la información en archivos que se pudieran consultar una y otra vez, esto es, el “proceso de organizar en forma sistemática las transcripciones de las entrevistas, de las notas de campo de las observaciones, de los documentos, etcétera, que se colectan durante la investigación de manera que permitan al investigador lograr hallazgos” (Valenzuela y Flores, 2014).

Recapitulando, la información se organizó en cuatro documentos: 1. *Cuestionarios Docentes*, donde se puede consultar información acerca de la historia de cada docente, su formación, qué piensa de la formación en exploración artística y sugerencias a la misma; 2. *Proceso de Intervención*, donde se transcribió lo sucedido en los videos de los cuatro consejos técnicos y las notas hechas en el diario de campo (acuerdos con los docentes, fechas de visita, sus comentarios, mis reflexiones, etc.); 3. *Acompañamiento* donde se puede revisar la transcripción de los doce videos grabados en el aula con las tres docentes que participaron en este momento de la formación y 4. *Entrevistas Finales*, donde a cada integrante de la comunidad educativa se le realizó preguntas acerca de su experiencia en el CTE, sus recomendaciones para mejorar la formación y el por qué no se dio seguimiento a los videos recomendados.

Después de organizar la información, se leyeron las transcripciones en repetidas ocasiones, la primera, con el fin de tener una idea general de la información y recordar

sucesos de la formación. En la segunda lectura, se buscó realizar una *codificación* de datos, es decir, identificar la información que respondiera a las preguntas de investigación a partir de títulos o temas relacionados con ellas poniendo atención no sólo a las declaraciones de los maestros, sino también a sus actitudes y deducciones a partir de revisar la totalidad de la información, lo cual en palabras de Gibbs (2012):

(...) implica leer cuidadosamente el texto y decidir cuál es el tema del que trata. En las artes visuales, se utiliza la expresión “visión intensiva” para referirse al modo en que podemos prestar especial atención a todas las cosas que vemos incluso las corrientes y ordinarias. (p. 67)

Durante el proceso de codificación, fueron sobresaliendo datos que no se tenían contemplados en las preguntas originales, y debido a su presencia reiterativa en los archivos, se decidió sumar una pregunta más a las planteadas en un principio, relacionada con estos hallazgos.

¿Qué factores institucionales propician, favorecen o dificultan la impartición de la educación artística en la escuela José Santos Valdez?

Esta situación coincide con lo planteado por Valenzuela et al. (2014)

Suponemos que el investigador ha declarado una pregunta de investigación, ha seleccionado una unidad de análisis basada en un propósito y ha colectado datos. Pero el investigador no conoce lo que encontrará, en qué o quién se concentrará y cómo será el análisis de los datos. (p. 7)

De esta manera, el proceso anterior permitió tanto definir en ese momento dos categorías de análisis *A flor de piel. Encuentros con la experiencia estética* y *Factores Obstaculizadores de la educación artística en la escuela*, de las cuáles sólo se profundizó en la primera. Una vez definidas estas categorías, se continuó en un segundo momento con la sistematización de datos del acompañamiento, buscando de igual forma, responder las preguntas de investigación, lo cual llevó a nuevos ajustes.

Luego de realizar la sistematización de los datos del momento de acompañamiento, se definió la experiencia estética como concepto central para la construcción de categorías, por lo que se reorganizaron las categorías preliminares obtenidas en la codificación para dar salida a nuevas categorías derivadas de las condiciones y cualidades propiciadoras de la experiencia estética. Fue hasta ese momento que se pudo realizar el borrador del capítulo de análisis, pues como explica Howard (2009), “Denominar el objeto de interés es el comienzo de la conceptualización” (p. 161), de esta manera, al tener identificado el concepto central a estudiar, se regresó a los cuatro archivos sistematizados en busca de una triangulación de los datos obtenidos.

En el siguiente capítulo haré un breve recorrido del origen del programa Jugar y Vivir los Valores, mi relación con él y la mención de algunos factores que han dificultado su impartición y permanencia en las primarias del estado de Chiapas, con el objeto de tener una visión de lo global a lo particular de los avatares que enfrenta la educación artística en nuestro país. Es importante hablar de este programa porque en la propuesta de intervención se diseñaron las sesiones tomando como punto de partida materiales del mismo.

## **Capítulo 2. JVCV y mis experiencias con la educación artística**

En este apartado se presenta un contexto general de los distintos elementos que intervienen en la propuesta, de manera que el lector cuente con la información mínima necesaria para comprender el proceso de investigación. Entre los distintos referentes del proceso se comenzará con JVCV como un programa independiente enfrentándose a toda la complejidad del sistema educativo. Se realizará una descripción de su trayectoria hasta nuestros días y las vicisitudes que ha enfrentado al cambio de los libros de texto de primaria de la SEP al estar ligadas sus actividades con los contenidos del programa oficial. Posteriormente hablaré de mi experiencia en la educación artística, relacionada a su vez con el programa JVCV ya que también incidió en mi propuesta actual.

### **2.1 El Programa Jugar y Vivir Ciencia y Valores**

Antes de aproximarnos a los datos que sustentan la existencia del programa, me es importante reconocer los grandes esfuerzos de sus creadores y colaboradores para realizar la tarea de mantener el programa actualizado y vigente.

El punto de partida del programa “es la experiencia del valor ético y estético propiciada por la aplicación del programa Jugar y Vivir los Valores (JVLV) en la educación primaria” (Paoli, 2014, p. 12), entre sus objetivos se encuentran auspiciar el desarrollo de valores en los alumnos y la comunidad educativa a partir de un método didáctico para trabajar sistemáticamente “formas de apreciarse así mismo, a los demás y a la naturaleza” (Paoli, 2014, p. 13). También propone una transversalidad en todas las materias y generar una relación de concordia y colaboración entre escuela y padres de familia a partir de actividades que vinculan e invitan a la familia a participar en ellas. Cuenta con un libro guía para el profesor por cada grado de primaria dividido en etapas, el cual contiene un disco de canciones originales, así como dos libros de cuentos uno para primero y otro para segundo grado. El programa a pesar de contar con elementos filosóficos, pedagógicos, didácticos y materiales de apoyo ha sufrido distintos cambios para su permanencia en el sistema educativo.

Es difícil comprender cómo un programa educativo, respaldado por instituciones de estructura y prestigio como la Universidad Autónoma Metropolitana y la Secretaría de

Educación de Chiapas no logra ser valorado y tal vez, ni conocido por las autoridades del sistema educativo mexicano. Para comprenderlo apoyo mi referencia en las reflexiones de Morin (2008) en cuanto al paradigma de la complejidad del pensamiento, y los daños que ha provocado la inteligencia ciega y la hiperespecialización que el sistema neoliberal ha promovido en las últimas décadas. Inclusive esta parcelación de los saberes que tradicionalmente hemos recibido nos impide entender los problemas en toda su extensión:

De hecho, la hiperespecialización impide ver lo global (que fragmenta en parcelas) y lo esencial (que disuelve). Ahora bien, los problemas esenciales nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales. Además, todos los problemas particulares no pueden plantearse y pensarse correctamente si no es en su contexto, y el contexto de estos problemas debe plantearse cada vez más en el contexto planetario. (Morin, 2008, p.13)

Así, para entender el marco de esta investigación y mejorar la propuesta de intervención realizada, se partió de esta visión ampliada de lo que atraviesa al sistema educativo mexicano. Siguiendo la explicación de Morin, en nuestro caso, para poner un ejemplo, sabemos que las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE<sup>2</sup> (PISA, por sus siglas en inglés), se aplican a los alumnos para medir los conocimientos adquiridos al final de un periodo escolar. Estas pruebas, son un estándar internacional neoliberal que influyen directamente en las decisiones políticas y económicas del país. Estas decisiones son adaptadas a un contexto totalmente diferente al de los países líderes económicamente y programas como JVCV no son apreciados por no ceñirse a priorizar los contenidos “de primer orden” en forma tradicional, así que la jerarquización del conocimiento tiene sus orígenes en los parámetros internacionales. De esta forma, si no tomamos en cuenta todo el hilo conductor del problema de la educación, no podremos brindar soluciones prácticas, certeras y efectivas debido a estar centrados simplemente en nuestro pequeño campo de estudio sin considerar todo su contexto económico, político, histórico – social.

---

<sup>2</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

Si analizamos los problemas educativos, en palabras de Morin, desde la complejidad planetaria, debemos empezar por contemplar cómo las decisiones que se toman políticamente en nuestro país en torno a la educación están condicionadas por los estándares internacionales con una visión euro centrista que no contempla las cosmovisiones locales y de grupos minoritarios. Por otro lado, a nivel local, como se mencionó en párrafos anteriores, la educación es parte del juego político como promesa de progreso nacional, a partir de una mejora académica y calidad educativa pero que, aun cuando ha tenido avances considerables no ha terminado de consolidarse debido a los cambios realizados en cada gobierno. Esta situación, a nivel local, ha provocado una desestabilización y carga laboral entre el abuso de los procesos burocráticos y el estudio de los maestros, quienes han tenido que actualizarse con los contenidos curriculares en los últimos tres gobiernos. En este contexto, un programa complementario al oficial como Jugar y Vivir Ciencia y Valores, se ve afectado por cada cambio realizado, por lo que la pertinencia de conocer su contexto fue de utilidad para entender lo complejo de mantenerse vigente en el sistema educativo. Es necesario empezar desde un pensamiento crítico, analítico y preventivo de la situación actual para que los esfuerzos de los sectores involucrados en la educación puedan ser permanentes y no efímeros.

## **2.2 Referentes Históricos de Jugar y Vivir Ciencia y Valores (JVCV)**

Aún, cuando la investigación no estuvo enfocada en este programa, como se pensó en algún momento, es necesario conocer sus planteamientos, pues sirvió como punto de partida para la planeación de las actividades realizadas tanto con los docentes como con los estudiantes en el salón de clase. En este apartado se hará un breve recuento de los momentos de mayor relevancia del programa JVCV y su vinculación con las actividades de la SEP. Por otro lado, narraré mi acercamiento al programa hasta llegar a la primaria José Santos Valdez dentro del programa de mejora escolar.

El Programa Jugar y Vivir los Valores tuvo su origen en 1998, así lo recuerda el Dr. Paoli “Desde el año 1998 iniciamos la creación de este programa educativo en 16 primarias del EZLN, en municipio Autónomo de San Manuel, en lengua tzeltal” (A. Paoli, comunicación personal, 22 de noviembre de 2020). Más adelante en 2001 se realizó el primer programa piloto realizado en diez jardines de niños en el estado de Chiapas (Paoli y León,

2015b). Tres años más tarde, en 2003, se llevó a cabo un acuerdo firmado con “cuatro instituciones: la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas (SE), los Servicios Educativos para Chiapas (SECH), la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM -X) y Valores Para Vivir México A.C.” (Paoli, 2004, p. 9) lo que permitió iniciar otro programa piloto, ahora en educación básica, en seis primarias: tres del gobierno del estado de Chiapas y tres de la SEP en el ciclo escolar 2003 – 2004. A partir de este último año se inició una expansión hacia todas las primarias del estado hasta 2005, una de las épocas doradas del programa donde alcanzó mayor presencia. Para 2007 “se realizó una evaluación con una muestra de 84 primarias en 37 municipios de la entidad” (Paoli, et al., 2015b, p. 05) trabajo que ganó el Segundo Premio UNICEF (UNICEF, 2009) en la categoría de mejor investigación.

El programa ha tenido épocas de gran florecimiento y otras a la baja, en gran medida, porque en México la educación está muy ligada a la vida política del país, por lo que cada gobierno cuenta con sus propias estrategias, sus propios intereses, programas y formas de trabajo. En este sentido, el Dr. Paoli, en una entrevista que se le realizó en el contexto de esta investigación, recuerda:

(...) ya para dos mil tres, dos mil cuatro, ya eran varios cientos de preescolares, después empezó en primaria y ya le fuimos perdiendo la pista a preescolar y más bien nos quedamos en primaria, y ya empezábamos en secundaria cuando cambiaron los libros de texto gratuito. (A. Paoli, comunicación personal, 15 de febrero de 2019)

Esta tendencia de modificar el plan de estudios a partir de cambios de gobierno se ve reflejada, sobre todo, desde la generación de 2008 en el cambio de los libros de texto, renovándolos nuevamente en 2011, 2014 y últimamente en 2019 (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos [CNLTG], 2017) con la Nueva Escuela Mexicana propuesta por el gobierno entrante en 2018. Lo anterior refleja una visión centrada en el discurso político emergente, en vez del entendimiento que demanda un proceso social tan complejo como es el educativo, el cual requiere una planeación y prospectiva de por lo menos de 20 a 25 años de continuidad. He aquí una situación importante que afectó la permanencia del programa JVCV, y que se desarrolla a continuación.

### **2.3 Los materiales de JVCV y su relación con el programa oficial de la SEP**

El programa JVLV en 2008 sufrió el cambio de libros de texto que instauró la SEP, (CNLTG, 2017). Este cambio afectó directamente la vinculación de las actividades de JVLV con los libros de español, matemáticas y el libro integrado del programa de la SEP de 1993, situación que provocó cierto abandono por parte de los maestros y, por lo tanto, la dificultad en su continuidad.

En el ciclo escolar 2011 – 2012 el programa vuelve a tomar escena a gran escala en el mismo estado de Chiapas con un “nuevo programa piloto en 22 primarias de la SEP (Paoli, et al., 2015a, p. 5), pero ahora con el nombre de Jugar y Vivir Ciencia y Valores (JVCV)<sup>3</sup>. En esta nueva versión, de igual manera, se tomó como eje los contenidos de los libros de la SEP de la generación 2010. Para el año 2013 se inició un proceso de publicación y capacitación para escuelas de Tiempo Completo del estado de Chiapas, así lo narra el Dr. Paoli:

Estas fueron las guías del maestro para JVCV en 1° y en 2° de primaria y un libro de cuentos para cada uno de esos grados. También se impartieron cursos a 1500 autoridades educativas sobre esta nueva versión del programa. Sin embargo, con el movimiento magisterial de esos años no pudo continuarse con el proceso. (A. Paoli, comunicación personal, 22 de noviembre de 2020)

En este contexto se vuelve una osadía mantener un programa educativo en las escuelas, ya que depende de distintas autoridades, de los movimientos del magisterio, cuestiones sindicales, etcétera, para tener la aprobación necesaria. Estas situaciones han impedido el seguimiento de JVCV, de tal manera, que ha tenido que suspender y/o quitarse de primarias en las que ya se había instaurado; sin embargo, su trayectoria y presencia en un programa de radio, llamado “Tempranito Radio” desarrollado con el Sistema Chiapaneco logró su permanencia en la audiencia durante seis años, de 2013 a 2019 con los cuentos y canciones de JVCV, en este mismo sector en la actualidad UAM-Radio 94.1 ha transmitido cinco días a la semana cuentos y canciones de JVCV, por más de tres años, en su barra infantil lo que

---

<sup>3</sup> A partir de este momento sólo me referiré a esta versión del programa y utilizaré las siglas JVCV.



le ha permitido mantenerse en el sector educativo por otras vías, así lo narra el Dr. Paoli al mencionar un libro que se publicará en 2021 con base en los contenidos del programa:

Estos trabajos nos han permitido crear un proyecto nacional de diálogo familia-escuela primaria, propuesto en función de un programa de la SEP y a la UNESCO. El libro que presenta este nuevo proyecto derivado se titula *Sugerencias para el diálogo escuela-familia: Configurando comunidades educativas para la equidad*. Se publicarán 13 millones de ejemplares, para todas las familias de la República que tienen niñas y niños en primaria, según convenio SEP-UNESCO. (A. Paoli, comunicación personal, 22 de noviembre de 2020)

A continuación, una breve cronología de los periodos de posicionamiento de JVCV y los cambios de los libros de texto a partir de 1993, con sus periodos presidenciales.

**Tabla 1.**

Cronología del programa Jugar y Vivir Ciencia y Valores en relación con los cambios de libros de texto

<b>Relación del programa JVCV con los cambios de programas de la SEP y periodos presidenciales</b>						
Años de cambios de libros de texto de la SEP	1993			2008 /2011	2014	2019
Cronología de JVLV- JVCV		2001 (Preescolar Chiapas)	2003-2004 (Primaria Chiapas)	2011-2012 (Primaria Chiapas y Distrito Federal)	2018 (Berriozabal, Chiapas)	2019 Primaria José Santos Valdez
Presidente en turno	Carlos Salinas de Gortari	Ernesto Zedillo Ponce de León	Vicente Fox Quesada	Felipe Calderón Hinojosa	Enrique Peña Nieto	Andrés Manuel López Obrador
Periodo Presidencial	1988-1994	1994-2000	2000-2006	2006-2011	2012-2018	2018-2024

**Fuente:** Elaboración propia

El esfuerzo más reciente por mantener el programa vigente se realizó en el municipio de Berriozábal Chiapas, donde en septiembre de 2018, por medio del apoyo del Ayuntamiento del municipio, se impartió de forma parcial a directoras y directores de 16

primarias uno de los talleres para llevar a cabo JVCV. A partir del taller los maestros implementaron algunas acciones en sus aulas y en el mes de febrero de 2019, se realizó el encuentro entre las 16 primarias con la finalidad de compartir sus experiencias y mostrar parte de los trabajos realizados con base en el programa.

En un inicio, programa JVCV vinculó sus actividades, sobre todo, con los libros de español de la SEP, de matemáticas y el libro integrado, en el caso de primer y segundo grado, “estas dinámicas se desarrollaron a partir de los contenidos y objetivos programáticos del programa de educación de primero de primaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP)” (Paoli, 2004, p. 11). De esta manera, lecciones como la bienvenida en primer y segundo grado, así como el espejo del respeto (Véase Apéndice 1) tienen su origen en el programa de 1993 de la SEP. La propuesta del programa atiende el tercer propósito del plan de estudios de 1993, que propone la formación en valores al decir: “Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad educativa” (SEP, 1993, p. 13). A partir de estas bases el Dr. Paoli pensó la educación en valores de tal manera que el docente pudiera complementar las lecturas de español, dar seguimiento a lecciones de civismo y ética, entre otras materias oficiales.

## **2.4 El programa JVCV y su relación con la Educación Artística**

En el año 2000 se editaron dos libros de apoyo para la educación artística en primaria, Taller de Exploración de Materiales de Educación Artística y el libro para el maestro de Educación Artística, sin embargo, el primer libro de texto oficial por grado se editó en 2010. No obstante, esta materia ha sido contemplada en los planes de estudio anteriores, aunque sin libro de texto para los estudiantes. En el caso del programa de 1993 se realizaron sugerencias de las actividades artísticas confiando que en la formación inicial el docente hubiese adquirido los conocimientos y herramientas suficientes para desarrollar su planeación en el aula. “Es un programa que sugiere actividades muy diversas de apreciación y expresión, para que el maestro las seleccione y combine con gran flexibilidad, sin ajustarse a contenidos obligados, ni a secuencias establecidas” (SEP, 1993, p. 141). Esta tendencia de confiar en el dominio de los docentes para impartir la asignatura ha sido una constante en la

historia de la educación artística. De hecho, JVCV retoma esta idea, por lo que la resolución de las actividades artísticas sugeridas en los libros tampoco incluye una estructura que permita profundizar en ninguna disciplina artística, ni algún tipo de estructura que permita al docente desarrollarlas, ya que no está en sus propósitos la enseñanza de la materia, sino que utiliza las disciplinas artísticas como medios para la enseñanza de valores.

Por otro lado, el enfoque en la educación artística, al menos en el programa de 1993 de la SEP fue el de fomentar en el alumno gusto, apreciación y expresión por las artes y en menor medida su exploración:

La educación artística en la escuela primaria tiene como propósito fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro... se propone contribuir a que el niño desarrolle sus posibilidades de expresión, utilizando las formas básicas de esas manifestaciones. (SEP, 1993, p. 141)

Este tipo de enfoque fue retomado por JVCV por lo que su creador le dio una gran significación al hecho de que el programa ofreciera más de trescientas canciones originales creadas para sus propios contenidos, así como los libros de cuentos de primer y segundo grado, que, en paralelo al programa de la SEP, propone el incremento de las aptitudes artísticas de los alumnos, en especial relacionadas con la música<sup>4</sup>.

A partir de estos materiales, el Dr. Paoli, en su visión, contribuye a estimular las capacidades artísticas de los alumnos, sin embargo, como he mencionado anteriormente, éste no es su principal objetivo, el programa está enfocado al aprendizaje de valores vinculando sus contenidos con el currículo oficial de la SEP a partir de un trabajo transversal en las materias, en especial con español. Comprendiendo lo anterior, se puede entender que el Dr.

---

<sup>4</sup> Explica el Dr. Paoli: "Estas canciones además de estar sus letras en este libro, se presentan en disco compacto y se estructuran con un método que conjuga ritmos y melodías fácilmente interpretables por los niños de seis y siete años. El método supone un paulatino incremento de las aptitudes musicales de los niños de este nivel." (Paoli, 2004, p. 11).

Paoli vio en las disciplinas artísticas la posibilidad del juego como puentes de acercamiento a la experiencia de sentir un placer en el aprender, en sus palabras; “El paso de la experiencia de lo concreto al entendimiento abstracto causa placer... Se pretende que este sea uno de los placeres más importantes de la vida cotidiana en la comunidad educativa.” (Paoli, 2008, p. 11). Esta primicia se mantuvo en la renovación de los libros de JVCV de 2015: “Los instrumentos claves para mejorar múltiples destrezas del intelecto serán la lingüística y las matemáticas asociadas a una variedad de juegos y manifestaciones artísticas, que refieren a formas diversas de equidad” (Paoli et al, 2015a, p. 6). Así la búsqueda de la transversalidad de las asignaturas se planteó de tal manera que las disciplinas artísticas funcionaran como detonadores de experiencias de aprendizaje.

En el programa SEP (2011) de primaria se propone una educación artística a partir de tres ejes: apreciación, expresión y contextualización. Se contempla que el alumno por medio de la apreciación conozca las manifestaciones artísticas propuestas en el programa: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro. A través de la expresión se espera que el alumno practique las disciplinas y finalmente a partir de la contextualización, que identifique los momentos históricos y sociales de esas manifestaciones artísticas.

Por su parte, el libro de texto de educación artística indica las actividades a realizar y cómo llevarlas a cabo en el aula, sin embargo, también deja en manos del docente la forma de planeación y a pesar de que la guía para el maestro de primer grado indica los temas a tratar y los aprendizajes esperados (SEP, 2011, pp. 186-187) los docentes entrevistados en esta investigación, expresaron la necesidad de un especialista que les guíe y acompañe en su enseñanza.

Un eje en común de esta investigación con el programa JVCV es la búsqueda de la experiencia estética en su caso, al tiempo que se ponen en la práctica ciertos valores. Aunque el autor no se refiere en sus libros expresamente a la experiencia estética, se refiere a ésta al asumir la vivencia estética como: “La emoción de los seres humanos generada a partir de su percepción sensorial o racional de una o varias formas de valorar, de apreciar” (Paoli et al, 2015a, p. 7). Por su lado, la SEP busca en la educación artística estimular la competencia en el alumno a partir de la experiencia estética que el docente deberá promover: “Se trata de

desarrollar su sensibilidad y conciencia con una visión estética... Así, los alumnos viven y disfrutan aprendiendo artes; por lo cual es conveniente que el docente promueva actividades estéticas que los acerquen al mundo del arte” (SEP, 2011, p. 180).

En ambos casos se deja la responsabilidad al docente para buscar la forma de realizar una planeación donde promueva actividades que conduzcan al alumno a la vivencia de una experiencia estética, una tarea nada fácil para un docente que por mucho tiempo ha tenido otra forma de concebir la educación artística, que hace años salió del magisterio y que, en el mejor de los casos, ha continuado con una actualización en formación artística en el modelo tradicional. Por otro lado, el currículo prioriza las habilidades de comprensión lectora y matemática del alumno, por lo que el docente deja en última instancia la educación artística o la emplea como actividad de recreación quedando lejana la posibilidad de planear exploraciones que propicien la experiencia estética en el aprendizaje del alumno.

## **2.5 Mi acercamiento al Programa JVCV y a la educación artística**

Mi primera aproximación con Jugar y Vivir los Valores fue en el año 2008, cuando el Dr. Antonio Paoli, amigo de algunos años, me invitó a participar en el programa de forma altruista en la grabación de dos canciones del disco de quinto grado, la canción número seis, *Amigo, amigo, arriero* y la diez, *La fiesta de muertos de Cucuchucho*.

Años más tarde, al mudarme a Cabo San Lucas, en Baja California Sur, tuve la oportunidad de trabajar en el Instituto Cultural Baldor como maestra temporal de danza folklórica en los niveles de primaria y preparatoria, en los ciclos escolares 2013 – 2014 y 2014- 2015. Fue en ese momento cuando descargué los libros y canciones de los seis años de primaria de Jugar y Vivir los Valores.<sup>5</sup>

En este proceso me encontré con dificultades para su realización al descubrir mi falta de conocimientos técnicos y teóricos para realizar las actividades artísticas. El programa sugiere actuar obras de teatro, con base en las historias de los cuentos, escribir y cantar la

---

<sup>5</sup> La plataforma sigue vigente en: <http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx/> Ha sido propósito del Dr. Paoli que cualquier docente, en cualquier parte del mundo, pueda obtener los materiales de forma gratuita y desarrollar el programa en su localidad.

canción del cuento, bailar una coreografía para la canción, hacer un dibujo del cuento, por mencionar algunas actividades. En mi caso, me consideraba con capacidad para enseñar algunos bailes folclóricos, pero no así, otros géneros dancísticos. Por otro lado, en el caso de la canción, el programa no cuenta con la pista sin las voces de los artistas por lo que al pedir que los niños la cantaran, no lucían sus voces y el apoyo de la melodía era fundamental para la entonación de los niños. A pesar de tener conocimientos musicales, me fueron insuficientes para interpretar la melodía líricamente, es decir, de oído, para interpretarla en mi instrumento (un requinto veracruzano) y el programa tampoco proporciona ninguna notación musical. Tales condiciones limitaron el uso de la canción en el aula, se repetía la canción sin poder crear su propia melodía o letra, es aquí donde veo la posibilidad de mayores alcances de apropiación del conocimiento aprendido (el valor) y la práctica de una actividad artística (la música) con progresivo avance en su aprendizaje tanto a nivel sensorial como técnico, aunque este último no es un objetivo en esta investigación.

Durante mi práctica docente como maestra de educación artística tuve a mi disposición el libro de educación artística de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 2011, así como los libros del programa Jugar y Vivir los Valores (JVLV<sup>6</sup>) con los cuales alternaba actividades en la impartición de la materia, en algunos momentos ambos materiales no alcanzaron a proporcionarme las herramientas necesarias para llevar a cabo la lección del día, de ahí surgió mi necesidad de encontrar elementos que me permitieran realizar una docencia más completa en la impartición de la educación artística, y saber si otros profesores cruzaban las mismas dificultades.

Las dificultades se ampliaron a las otras disciplinas artísticas por lo que surgió el interés de entender si esa falta de conocimientos y certeza eran exclusivas de mi experiencia o si los demás maestros también se habían enfrentado a los mismos problemas, y de ser así, de qué manera resolverlos tomando en cuenta su situación específica (formación), su contexto social (escuela) y a partir de los conocimientos artísticos aprendidos en la maestría, propiciar el desarrollo de ambientes de exploración artística para los docentes.

---

<sup>6</sup> En ese momento el programa llevaba el nombre de Jugar y Vivir los Valores, por lo que sus siglas eran JVLV, posteriormente cambiaron a JVCV.

Me atrevo a decir que si no todos, la mayoría de los creadores de libros de apoyo para docentes de la educación artística o que utilizan las artes para la enseñanza de otras asignaturas, dan por hecho que los docentes tienen los suficientes conocimientos para planear una clase en forma, o que dominan un instrumento, o que se especializan en alguna disciplina artística, por lo que no consideran en sus guías el brindarles una forma de llevar a cabo las actividades sugeridas y/o una estructura de planeación, por lo que muchas veces al realizar las actividades, no se llega a profundizar en los principios básicos de la disciplina artística o incluso no se logra que el alumno se enfoque en el contenido que el docente quiere enseñar al distraerse al calor del juego, quedando la práctica como vapor en el aire. Los alumnos efectivamente se divierten, en el caso que lleguen a desinhibirse y entregarse a la experiencia, sienten algo diferente en la instrucción, pero la falta de estructura y práctica en el área por parte de los docentes resulta en actividades superficiales y que no logran profundizar en la experiencia. Aunque el libro de educación artística de 2011 brinda mayores elementos para la exploración de las disciplinas, deja al docente la responsabilidad de su planeación, y no tendría por qué ser de otra manera, sin embargo, como veremos, el mismo docente se encuentra alejado de su encuentro con las artes o su formación trunca no le permite ir más allá de los convencionalismos en las escuelas con los bailables, las tablas gimnásticas, las manualidades, entre otros tipos de acercamientos a la educación artística.

En la formación docente planteada en la intervención desde la exploración artística, se parte del supuesto de que una enseñanza de las artes basada en la generación de ambientes y situaciones para la exploración de las disciplinas artísticas propiciará acercamientos a experiencias estéticas. En este caso específico, se parte de las actividades que se sugieren en el programa JVCV, el cual como vimos, enlaza las lecciones con el programa de la SEP como lo son: el espejo del respeto (Véase Apéndice 1), la carroza de Teseo, la carcacha de la cucaracha, por mencionar algunos ejemplos.

Los trabajos revisados en esta contextualización del programa me ayudaron a enfocar la mirada en proponer un proceso de formación en una propuesta para la exploración artística que propiciara en los docentes acercamientos a experiencias estéticas, con lo cual se espera puedan mejorar sus prácticas en la enseñanza de las artes en la escuela básica.

### Capítulo 3. La Primaria José Santos Valdez y su Comunidad Educativa

En este apartado presentaré brevemente el contexto de la intervención y algunas características de los profesores que participaron como sujetos de investigación con la intención de favorecer la comprensión del proceso de intervención y el análisis de los registros.

La primaria José Santos Valdez se encuentra en Calzada de la Virgen #3000, Colonia C.T.M., ampliación Culhuacán, en la alcaldía Coyoacán.



*Figura 1. Fotografía de la primaria José Santos Valdez por fuera, 13 de mayo de 2019. Fuente: Archivo personal.*

La escuela, según narra la docente 7, se creó hace 22 años (en 1998), a partir de la edificación de la unidad habitacional del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM), por lo que en corto tiempo requirieron una escuela. En ese entonces, sólo se pensó en atender a la población proveniente de la unidad habitacional, por lo que es una primaria pequeña que cuenta con un salón por grado, “la hicieron chiquita porque sólo iba a dar servicio aquí nada más a los edificios del STUNAM, pero ya después se abrió a toda la comunidad” (N. Gutiérrez, comunicación personal, 3 de mayo de 2019).

La docente 7 considera que la zona tiene un nivel socioeconómico clase media por el lado de la unidad habitacional y clase media baja y baja por su colindancia con la alcaldía



Iztapalapa, donde cuentan con gran demanda en las escuelas de la zona, por lo que buscan la primaria José Santos Valdez. Esta descripción concuerda con la percepción que tuve al entrar en las aulas, no sólo acerca del nivel socioeconómico de los alumnos sino también el de la escuela, la cual contaba con una amplia sala de cómputo, servicio de wi fi para la planta docente, instrumentos musicales para la clase de educación artística como panderos, castañuelas, triángulos, pequeñas flautas de madera, entre otros. También cuentan con un comedor grande con cocina que sirve diario a toda la comunidad educativa los alimentos de la comida.

La primaria, se encuentra inscrita en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), que comprende en vez de cuatro horas y media, ocho horas (SEP, 2019, p. 6) y según el relato de la docente 7, esto también es un motivo por el que padres de familia de Iztapalapa, muchos de ellos comerciantes y otros profesionistas, donde ambos padres trabajan, necesitan una escuela que les apoye con el horario.

### **3.1 El marco institucional del proceso de formación**

La organización del plan de formación propuesto en la intervención se consideró en relación con las necesidades de cada docente, es decir, desde el primer CTE me presenté como una persona más en el proceso de aprendizaje y se acordó con ellos trabajar a partir de los contenidos de JVCV para desarrollar actividades de exploración artística. En la planeación del proceso de formación, se consideró la necesidad del Dr. Paoli, de ver en las artes una posibilidad dinámica para el aprendizaje de valores a partir del estímulo para el surgimiento de una experiencia estética, como el autor la concibe. Las sesiones en el CTE se centraron en ayudar a que el docente experimentara la disciplina para representar el cuento o la canción del programa; que reconociera el valor en sus compañeros de trabajo y, que hicieran su propia interpretación en conjunto, así como aprender algunos elementos de los lenguajes de las disciplinas. En el caso del acompañamiento se buscó organizar las sesiones a partir del diagnóstico del propio docente en cuanto al valor que quisiera enseñar. Asimismo, se tomaron en consideración sus inquietudes y propuestas de exploración con la disciplina artística al momento de la planeación.

Por solicitud del director, se priorizó atender los grupos de primero, cuarto y sexto grado. Es aquí donde la formación tuvo su aprobación institucional en el marco de la Ruta de Mejora (RM), una de las cuatro prioridades del Sistema Básico de Mejora (SBM) desarrollado dentro del espacio del CTE. Para la SEP, el sistema básico de mejora:

(...) es una estrategia educativa integrada por cuatro prioridades educativas y cuatro condiciones. Las prioridades educativas son: Normalidad Mínima Escolar, Alto al abandono escolar, Mejora del aprendizaje (con énfasis en lectura, escritura y matemáticas), y Convivencia escolar sana y pacífica. (SEP, 2018)

Esta estrategia generalmente es propuesta por el director de la escuela y debe ser acordada y planeada por la comunidad educativa. En este caso el director, decidió incluir en la tercera prioridad del Sistema Básico de Mejora, los talleres del programa JVCV, y en este sentido, en un segundo nivel, se consideraron las necesidades que identificó el director en su escuela, donde priorizó la atención a sexto grado para brindarles todas las herramientas al alcance de la escuela en su tránsito a la secundaria. En su criterio, sexto grado era un grupo difícil, por lo que consideró útil y de ayuda, una intervención con elementos artísticos que canalizaran la atención y emociones de los alumnos, así como brindar un apoyo a la docente.

El Consejo Técnico Escolar (CTE): “es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógico de cada escuela de educación básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de todos sus alumnos” (SEP 2018). El CTE es un espacio donde una vez al mes se discuten temas administrativos, laborales, organizacionales, institucionales, burocráticos, problemáticas escolares, entre otros. Su establecimiento en la educación básica abarca desde preescolar, hasta secundaria. Es en este espacio donde el director, nos brindó una hora y media de cada CTE para llevar a cabo el taller de JVCV, y dentro del espacio del taller, de treinta a cuarenta y cinco minutos aproximadamente destinado a la formación en la propuesta para la exploración artística diseñada en esta investigación. En este espacio se tuvo el 25 de enero, el primer acercamiento con una breve sesión de ritmo, sesión donde los docentes se liberaron del hartazgo de la silla, de los videos institucionales, de los nuevos formatos a llenar y se permitieron la experiencia de imaginar, de convivir de otra manera con sus compañeros, de mover sus cuerpos y

atreverse nuevamente al juego. Fue en ese día donde la Docente 6 solicitó se le apoyara con un acompañamiento en el aula. Algunos de sus compañeros estuvieron de acuerdo, por lo que el director, tomó la decisión de trabajar con la docente 2 de primer grado, la docente 4 de cuarto grado y la docente 6 de sexto grado.

### **3.2 Docentes participantes**

En este apartado hablaré de los perfiles de los docentes que participaron en el primer y segundo momento de la formación. La información presentada a continuación sobre el perfil de cada maestro fue recopilada de un cuestionario donde se les pidió brindar datos acerca de su formación docente.

Director de Escuela Norberto Castillo de 52 años, egresado normalista de la escuela Ignacio Manuel Altamirano (escuela privada), generación 1982 - 1986. Comenzó a laborar como docente en 1987. De 1991 a 2009 trabajó en la delegación Milpa Alta y en el transcurso de sus labores cursó la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en modalidad semiescolarizada, sabatina del año 2000 al 2004. En 2003 recibió su dictamen como director y hasta 2009 fue su primera fase como director de escuela. En este mismo año le ofrecieron una comisión de zona escolar como supervisor y fue cuando trabajó con el Dr. Antonio Paoli en el programa de “Jugar y Vivir los Valores”, como se nombraba en aquel tiempo.

En la Escuela Normal cursó materias como teatro, danza, música, educación tecnológica (esta última, que se enseñaba como artes plásticas). Su deseo de ser docente se remonta a cuando cursaba el tercer grado de primaria. Desde que terminó la Escuela Normal tuvo como meta ser de los mejores docentes. Actualmente, considera que se encuentra en su última etapa al cumplir treinta y un años de servicio, con miras a retirarse en cinco años para dedicarse a su vida personal.

Docente 7, de 50 años, estudió en el Colegio Simón Bolívar (privada), generación 1988 -1992. Se incorporó a una escuela donde cursó iniciación artística. Más adelante realizó una licenciatura en diseño gráfico.

Al inicio de su vida laboral en la SEP estuvo seis meses frente a grupo para, más adelante, incorporarse al área administrativa donde continúa hasta la fecha. Al titularse de la carrera de diseño gráfico, trabajó durante tres años como diseñadora y más adelante, por seis años, laboró en un banco en el área administrativa. Fue en ese momento que, por medio de sus tías, de quienes recibió la influencia de ser docente, la invitaron a trabajar a la SEP debido a su próxima jubilación.

Se integró a la primaria José Santos Valdez hace cinco ciclos escolares (de 2015 a 2020), al principio dio la clase de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Sus responsabilidades administrativas consisten en llevar el control y orden de oficios, calificaciones, recepción de todos los programas como becas, la cruzada contra el hambre, desayunos, atender a la asociación de padres de familia, la cooperativa, los consejos escolares, hacer el trámite ante la SEP a través de zona escolar y solicitar a los docentes rúbricas para dar seguimiento a la evaluación. Para la docente 7 es importante reconocer las capacidades en que mejor se desarrollen los estudiantes y apoyarles en su crecimiento. Sus aspiraciones futuras son realizar una maestría en restauración de arte.

Durante la intervención siempre fue cordial, sostuvo una actitud de compañerismo. Su carácter es amable y noble, siempre se le ve de un lado a otro de la escuela visitando a los profesores en sus aulas solicitando alguna firma o formato escolar.

La Docente 1 tiene 38 años y se desempeña como maestra frente a grupo de segundo grado. Se formó en la Escuela Normal Emperador Cuauhtémoc, de corte privado. Su generación fue 2000 – 2004, en ella recibió información en valores y disciplinas artísticas. Comenzó a laborar como docente en 2005 y lleva hasta, 2020, tres años laborando en la primaria José Santos Valdez. Considera que la educación artística se podría aprovechar en ciertos contenidos donde se haría más sencillo evaluar mediante la disciplina.

Docente 2 de primer grado, de 41 años. Cursó sus estudios en la Escuela Normal Particular 5 de mayo en San Martín Texmelucan, Puebla. Ahí recibió educación en danza. También informó haber participado en un proyecto donde se partía de consolidar y promover acciones en una convivencia sana y pacífica entre la comunidad escolar.

Labora como docente desde el 8 de abril de 2005 y hasta 2020 tiene quince años trabajando en la primaria José Santos Valdez. Una de sus motivaciones principales para ser docente la tomó de su padre. Por otra parte, le gusta “fomentar la imaginación y la creatividad, forjar el carácter de los alumnos, las herramientas que necesitan para desenvolverse en su vida cotidiana”.

La profesora 2, en los cuatro CTE realizados, tuvo una notable participación, sobresaliendo en el tercer CTE donde se realizó la secuencia artística con base en la exploración de la danza, disciplina en la que tuvo experiencia en su primera formación. Aunque su actitud en la planeación y aplicación de las secuencias artísticas siempre fue colaborativa, en las últimas sesiones de acompañamiento se notó un fuerte cansancio, sin embargo, específicamente en su última sesión dedicada a las artes plásticas se observó un gran involucramiento tanto a nivel profesional como personal, siendo la sesión más significativa para ella y sus alumnos.

Docente 3. Maestro de tercer grado, de 36 años. Realizó sus estudios en la Escuela Normal Superior Incorporada Justo Sierra, generación 2005 y de corte privado. Recibió educación artística I y II. Labora como docente desde 2006 y hasta 2020 tiene cuatro años impartiendo clases en la primaria José Santos Valdez.

Informó haber recibido cursos de formación continua, con el fin de acceder a estímulos o incremento salarial, comenta: “La mayoría de los cursos son en línea y de forma presencial; en estos últimos se comparten experiencias entre docentes y en ambos debía entregar equis número de productos”. En cuanto a su formación en valores considera haber recibido esos contenidos en materias como cívica y ética, así como haber analizado “los documentos que sustentan el Marco para la Convivencia”

Su motivación por ser docente la encontró en una falta de seguridad y/u orientación vocacional por lo que eligió la profesión que consideraba “más fácil desde el punto de vista de las personas que se atreven a decir ‘aunque sea para maestro’ (no saben lo que dicen)”, en su experiencia, al salir de la normal se dio cuenta que lo que había aprendido en la escuela no le sería suficiente para lo que demandaba ser docente. Proveniente del estado de Guerrero,

el profesor cree que, en esos años, la docencia era de las pocas oportunidades que se tenía al alcance para “conseguir un trabajo y con suerte una plaza sin tener que pagar por ella”.

En cuanto a sus aspiraciones como docente expresó, “espero sembrar en los niños algo que les permita ser lo que desean y que por lo menos en la escuela y conmigo sean felices...La vida enseña mejor y llegado el momento sabrán que hacer”. El profesor mostró interés y disposición en CTE, así como una actitud alegre y positiva.

En cuanto a la formación en CTE calificó las actividades como enriquecedoras ya que su labor requiere “promover espacios en los que los niños se expresen de diferentes maneras, y el que alguien nos motive a realizarlas nos motiva a implementarlo en el salón de clases”.

Docente 4, maestra de cuarto grado. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, generación 1990 – 1994, institución pública donde recibió las materias de danza, música, teatro y civismo. Su carrera como docente la inició en 1994, hace veinticinco años. Se encuentra prestando sus servicios en la primaria José Santos Valdez desde hace nueve años. Comentó no haber recibido ningún tipo de formación en valores y arte mientras ha laborado en esta primaria.

Eligió ser docente por convicción, en el cuestionario nos compartió: “me hace sentir bien poder ayudar en la formación de vida de los niños”.

Acerca de la formación de exploración artística docente (en la cual tuvo presencia en ambos momentos CTE y acompañamiento), mostró una gran actitud, con mucha fuerza en sus participaciones y una gran vitalidad. Por un lado, fue muy participativa durante la formación en el CTE, pero no disfrutó de la misma manera el segundo momento en las etapas de planeación y aplicación de las secuencias de exploración artística. En general expresó sentirse muy agobiada por sus responsabilidades

A pesar de estas situaciones, tuvo dos momentos de mayor disfrute en acompañamiento, la primera (teatro) y tercera (artes plásticas), en esta última sesión fue donde mostró mayor interés al realizar la planeación sola, a partir de la secuencia de exploración artística enseñada.

Docente 5. Maestra de quinto grado, de 58 años, generación 1974 – 1978 de una institución privada donde recibió teatro, danza, música y artes plásticas. Entró en la práctica docente en 1978 y labora en la primaria José Santos Valdez desde el año 2000. En el cuestionario mencionó haber recibido en este transcurso cursos de actualización en formación cívica, ética y música.

Ser docente es una vocación que encontró desde que cursaba la primaria al recordar con especial cariño a la maestra de sus hermanos.

En el segundo CTE, la profesora mostró rechazo a querer participar en las actividades de exploración artística, debido a lo cual sólo estuvo observando y comentando la sesión. En las dos últimas sesiones de CTE, participó en la secuencia de exploración artística docente desde el inicio, hasta el final, mostrando, sobre todo, en la tercera sesión (danza) gran soltura, colaboración y juego.

En su opinión le pareció buena la propuesta en CTE, sin embargo, sugirió que “sea en directo con los niños de ahora para darme cuenta en qué estoy fallando, qué le quito, qué le pongo”

Docente 6 imparte 6º grado, tiene 61 años. Su educación la realizó en la Escuela Nacional de Maestros (pública), generación 1974-1978. En su formación recibió artes plásticas, música, teatro, danza, educación inclusiva y valores. Labora como docente desde 1978, esto es, hace cuarenta y tres años.

Al preguntarle ¿por qué es docente? Respondió: “me llena de alegría ver que los niños aprenden algo por muy sencillo que sea, y hacen que entregue lo mejor de mí cada día, aportar algo en sus vidas”.

Se integró a la formación en exploración artística en ambos momentos, sin embargo, fue la docente que en menor medida se involucró en las aplicaciones, sobre todo en las que se realizó movimiento con el cuerpo, como es el caso de la sesión de danza, durante la cual estuvo en la mayor parte del tiempo como observadora. Su actitud fue amable y dispuesta tanto en aprender como al colaborar en la planeación y aplicación de las secuencias artísticas.

Docente 8, de 57 años. Estudió en la Normal de Maestros de la Ciudad de México (escuela pública) donde recibió formación en danza, música y teatro. Trabaja como docente desde 1982 y colabora en la primaria José Santos Valdez desde hace veintisiete años. En su transcurso ha recibido cursos de formación en cívica y ética en el centro de maestros, considera buena su participación en la escuela. Para la docente 8, ser docente es “una labor humanista, es compartir conocimiento, desarrollar el potencial de los alumnos, es maravilloso ver de lo que son capaces” (Y. De Paz Comunicación personal 24 de febrero de 2020).

La profesora, desde la primera visita de observación que realizamos, se mostró dispuesta a colaborar en el taller de JVCV y en el proceso de la formación para la exploración artística. La maestra tuvo una percepción buena de las sesiones en CTE ya que según su respuesta en el cuestionario “se aprende y se continúa en el desarrollo de capacidades y habilidades artísticas”.

Fue importante incluir información detallada de los docentes, ya que sirvió a la investigación para comprender mejor su manera de actuar. Durante todo el proceso se mantuvo un trato respetuoso, colaborativo y horizontal, sin embargo, por la misma carga laboral, sobre todo con las docentes en acompañamiento, hubo momentos de tensión y cansancio que pudieron superarse a partir del diálogo y el mutuo compromiso.



## Capítulo 4. La propuesta de formación

### 4.1 El proceso de intervención

A partir de los datos acerca de la formación previa en educación artística y de revisar el plan de estudios de la escuela superior de maestros (SEP, 2012) comprendo que el docente ha adquirido conocimientos artísticos en su formación a lo largo de su carrera y a través de la impartición de la materia de educación artística, sin embargo, las guías y su experiencia muchas veces se quedan en anotaciones del pasado, es decir, no experimentan con nuevas disciplinas porque consideran unas más sencillas que otras, o porque ya ha sido lejana la práctica en su propia experiencia, por lo que el interés, la curiosidad y la confianza se van desvaneciendo. Es en este punto donde consideré pertinente la formación artística de los docentes propuesta en esta intervención, en ella tuvieron la posibilidad de experimentar en un primer momento, nuevamente el hacer danza, el crear una melodía, realizar una representación teatral y en un segundo momento, de práctica en el aula con sus alumnos, explorar las posibilidades de la acuarela, las cualidades del sonido, los niveles del espacio. Al mismo tiempo, les permitió reflexionar en un valor abstraído en un movimiento, una imagen, un sonido, un gesto, etcétera. Esta intervención buscó que los maestros redescubrieran el potencial de las artes, por lo que fue necesario hacerles recordar su importancia en la enseñanza. Ya que como lo explica Marta Souto (2009) “la transformación de los procesos educativos sólo será posible a través del cambio de los procesos de formación inicial o de la formación continua de los docentes” (p. 19). No puede haber un proceso de transformación si no logramos mover y movernos de nuestras viejas prácticas, por lo que el diseño de la metodología de esta investigación necesitó correspondencia con la de intervención donde se contempla la experiencia, observando cada detalle del sujeto y su subjetividad, buscando una relación horizontal con la inclusión del otro y el proceso político que enfrenta con el fin de introducir al docente en la enseñanza de las artes y su exploración a partir de la experiencia.

La propuesta de formación que se realizó con los docentes de la primaria José Santos Valdez desde un principio tuvo la finalidad de contribuir a una mejora en la práctica docente, a partir de la reflexión sobre su hacer, además de dar respuesta a una necesidad planteada por

el grupo de docentes. Se atendieron las necesidades de los maestros, el director y el creador del programa JVCV, por lo que consideré pertinente utilizar la estructura del modelo de investigación – acción, ya que a partir de la necesidad los docentes se realizó “una intervención conjunta donde fueron reflexionando con una intención de mejora que implicó una indagación disciplinada” (Latorre, 2005, p. 24), aunque la indagación fue solamente por mi parte.

En el momento de CTE me apoyé en esta metodología de tal manera que cada sesión daba la oportunidad de obtener información que me permitía una mejor planeación de las sesiones futuras, es decir, escogía los contenidos junto con el autor del programa, después desarrollaba su planeación a partir de una disciplina artística y la aplicaba en CTE. Al final, hacía una reflexión con los docentes y el Dr. Paoli, esta información la recuperaba para detectar elementos que pudiera mejorar en las sesiones consecutivas. Sin embargo, donde realmente pude aprovechar esta posibilidad cíclica de la investigación - acción con mayor profundidad fue en las sesiones de acompañamiento en aula. A partir de la petición de los profesores participantes en las sesiones del CTE, acordamos que yo realizara con ellos sesiones de trabajo con alumnos, las planeábamos juntos a partir de sus necesidades, posteriormente se impartía la sesión y se reflexionaba en conjunto sobre lo sucedido para a partir de ello, diseñar una nueva sesión en busca de mejoras en relación con la previa. Si bien el profesor no hacía un registro de sus propias reflexiones, sí había continuidad reflexiva que permitió un cambio evidente en el último de los ciclos. Los docentes no tenían una intención de investigación sino de mejora de su práctica, sin embargo, yo sí fui sistematizando las reflexiones de ambos el profesor y el investigador, por lo que considero que los profesores también se vieron inmersos en un reconocimiento y problematización de su práctica.

A partir de este contexto, se formularon los siguientes propósitos de formación:

1. Estimular el interés del docente en la educación artística a partir de la exploración artística.
2. Propiciar en el docente la vivencia de la experiencia estética con la exploración artística

3. Mostrar cómo las artes pueden ser un método de enseñanza de otras asignaturas, en nuestro caso el aprendizaje de valores.
4. Promover la corriente pedagógica de la enseñanza de las artes a partir de la educación y experiencia estética.
5. Enseñar la organización de clase utilizada en CTE, para la organización de las sesiones artísticas en aula.
6. Orientar al docente en conocimientos y lenguajes de las disciplinas artísticas.

De esta manera, los dos primeros objetivos están más enfocados al primer momento de la formación en CTE con la exploración artística de los maestros, mientras que los siguientes objetivos, se trabajaron con mayor amplitud en el segundo momento con la aplicación de situaciones de exploración por las docentes en sus grupos. También se les proporcionó información complementaria, como un texto de Elliot Eisner, videos de la coreógrafa Pina Bausch y datos acerca del movimiento artístico, su periodo histórico, entre otros recursos, sin embargo, hubo situaciones apremiantes para los maestros que impidieron su estudio idóneo.

#### **4.2 La exploración docente en Consejo Técnico Escolar**

La propuesta de formación docente para la exploración artística en un principio fue estructurada con base en ciertas observaciones y mi experiencia personal en la aplicación de las actividades sugeridas por el programa JVCV. Se llegó al acuerdo con el director de colaborar como parte de las acciones de orientación externa que contempla la ruta de mejora:

Sí, la justificación de su participación en la escuela es porque en la ruta de mejora escolar, se incluye la estrategia global de mejora escolar, la ruta de mejora escolar contempla cinco procesos, entonces, la estrategia global de mejora entra y tiene siete ámbitos, uno de esos siete ámbitos es el apoyo técnico externo, es donde ustedes entran. N. Castillo. (comunicación personal 3 de mayo de 2019)

De esta manera, el director nos asignó de una a dos horas, según la agenda del día, para intervenir en cuatro consejos técnicos escolares donde en la primera parte el Dr. Paoli

explicaba la filosofía del programa apoyándose en videos que mostraban cómo se había aplicado en otras escuelas. Enseguida, a partir de la selección de algún cuento por parte del doctor, se organizaron las actividades artísticas sugeridas para la planeación de los cuatro Consejos Técnicos Escolares quedando de la siguiente manera:

**Tabla 2.**

Organización de las sesiones en el Consejo Técnico Escolar

<b>SESIONES DE CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES 2019</b>				
<b>FECHA</b>	<b>1a sesión/ 25 de enero</b>	<b>2a sesión/1° de marzo</b>	<b>3a sesión/ 5 de abril</b>	<b>4a sesión/ 14 de junio</b>
<b>VALOR</b>	Sencillez y Constancia	Autoestima	Los Buenos Deseos	Colaboración y Amistad
<b>DISCIPLINA ARTÍSTICA</b>	Música/ritmo (imitación y juego con ritmo de son jarocho)	Teatro (representación de una escena del cuento caracterizando a los actores)	Danza (exploración de posturas y niveles del espacio)	Música (creación de melodía con instrumentos de percusión)
<b>RECURSO DETONANTE</b>	Canción, <i>A lo marino perdido</i> de cuarto grado	Cuento, <i>La abuela amiga de toda la ranchería</i> , de sexto grado.	Cuento, <i>El soldado de los buenos deseos</i> , de quinto grado.	Canción, <i>La rana voladora</i> (pp. 28, 29), de cuarto grado.

**Fuente:** Elaboración propia

Así debido a la premura de la invitación, el primer CTE, fue más un acercamiento al ritmo que una sesión de exploración artística, ya que no contaba todavía con suficientes elementos para su planeación, por otro lado, las complicaciones que se irán narrando durante el transcurso de este escrito fueron motivo de modificaciones y la ampliación de la propuesta de formación docente, por lo cual, tuve que ir ajustando los objetivos de la investigación.

En relación con la construcción de los objetivos para la formación, comenzaré diciendo que cada persona desde su campo de estudio tiene su propia visión de las artes, en el caso del Dr. Paoli, cuando describe la capacidad que tienen las artes en provocar un movimiento, se refiere en el sentido anglosajón *motion*, como el ir de forma positiva hacia algo cognitivo y corporal, es decir, para el programa el apoyo en las artes permite este movimiento en ambos sentidos:

(...) pasar a actuar el significado de la palabra, después de haberla visto en el diccionario, de haberla visto con sus compañeros, entonces el teatro tiene una función muy importante, pero luego también está el movimiento corporal, los niños no están hechos para sentarse tanto tiempo en una banca y con esto puede ser el baile, la coreografía más refinada. (A. Paoli, comunicación personal, 15 de febrero de 2019)

El Dr. Paoli ciertamente concibe a las artes más allá del entretenimiento, sin embargo, en las indicaciones de los libros de JVCV no contempla cómo se llegaría a la actuación o a la *coreografía refinada*, sólo sugiere hacerlo. Dio por hecho que los maestros sabrían cómo llevar las actividades a cabo, sin embargo, el débil posicionamiento de la materia desde la formación inicial docente y las declaraciones de los maestros de la primaria, dieron evidencia de su necesidad en una formación acompañada en el aula donde pudieran observar su aplicación en una situación real, así lo manifestó el docente 3 en las entrevistas finales:

(...) yo en lo personal ya no necesito sugerencias, yo necesito campo de acción vaya, sí, porque el contexto de los alumnos es diferente el estar en un aula de clases es totalmente diferente a trabajar con seis o siete maestros, es decir, todos participan ¡uhhh! ... pero cuando tú te enfrentas a grupo de 28, 30 alumnos en los que actúan de diferente manera pues es muy complicado ya como seguir ciertas sugerencias. (Entrevistas Finales, p. 3)

Así, el primer reto que me encontré como formadora fue el escepticismo en los docentes debido a las capacitaciones, talleres, diplomados, etcétera, que en su experiencia no les fueron suficiente para poner en práctica los conocimientos en el aula. Por otro lado, el docente se encuentra alejado de la práctica de las artes por lo que muchas veces no sabe cómo llevarlas a cabo y de hacerlo, sólo siguen las instrucciones de los libros, por lo que hay la tendencia a favorecer el esparcimiento, sin profundizar en la experiencia del alumno con la disciplina artística, una realidad que muchos de nosotros no dimensionamos su complejidad.

Previo al segundo CTE desarrollé la planeación de todas las sesiones artísticas de exploración a partir de la propuesta de Ortega (2009), la cual, concibo como secuencia

didáctica tanto por su estructura, como por su potencial para abordar contenidos de aprendizaje.

Una secuencia de aprendizaje psicológicamente adecuada consiste, en realidad, en un aprendizaje programado que incluye no sólo un avance inductivo hacia la generalización y la abstracción -al menos en las unidades centradas en el desarrollo de las ideas fundamentales-, sino también las etapas apropiadas para adquirir conceptos y actitudes. (Taba, 1974, p. 476)

Asimismo, considero que las cinco diferentes acciones en que se estructura también permiten organizar un proceso de acuerdo con los momentos planteados por Taba de introducción, desarrollo, generalización y culminación, pero el usar disponer, detonar, explorar, representar y reflexionar, me parece una invitación más explícita a la exploración. Esta estructura fue la columna vertebral en las planeaciones de CTE y acompañamiento. Así, mientras en CTE la planeación se realizó tomando en cuenta las necesidades de contenido del creador del programa JVCV, en el acompañamiento se fue de la mano con las docentes.

El CTE estuvo enfocado a la exploración artística del docente, buscando que regresara a reír de nervios por interpretar unos pasos, volviera a ver en un retazo de tela una capa para su personaje, creara con sus colegas el ritmo para una canción, etcétera. Se procuró estimular su imaginación con el juego para que conectaran con sus propias experiencias de vida y se captara su atención para estimular nuevamente su interés en la educación artística. En palabras de Greene (2005):

Introducir a los estudiantes en esa clase de implicación significa hallar un delicado equilibrio entre ayudarlos a prestar atención – a las formas, las pautas, los sonidos, los ritmos, los recursos estilísticos, los contornos y las líneas – y ayudarlos a liberarse para que hagan significativas para sí mismos obras de artes concretas. (p.94)

Esta propuesta de intervención parte del supuesto de que, en la creación artística, el sujeto se ve directamente involucrado con sus colegas docentes, aportando sus propios

conocimientos, ideas e imaginaciones y, tal participación profundiza la experiencia a través de la exploración que permiten las artes:

La implicación participativa en las múltiples formas del arte hace posible que, cuando menos *veamos* más en nuestra experiencia, *oigamos* más frecuencias que normalmente nos resultan inaudibles, *seamos conscientes* de lo que las rutinas diarias han minimizado, de lo que el hábito y la convención han reprimido. (Greene, 2005, p. 190)

Para llegar a este punto se necesita una disposición abierta por parte de los docentes que muchas veces no llega a cumplirse en su totalidad debido a diferentes factores, desde emocionales hasta laborales, desde climáticos hasta del calendario escolar; así como decisiones institucionales repentinas, o malentendidos. Así, la disposición, por ejemplo, en el CTE en general fue muy buena, sin embargo, tuvo sus matices sobre todo en el caso de la docente 5 quien en un principio no quiso participar ni ser grabada por la cámara, y posteriormente cambió su actitud: “Mira la verdad como yo entré desenchanchada, así como que no me integré, y después me di la oportunidad de integrarme” (Entrevistas Finales, p. 23).

### **4.3 Acompañamiento de la práctica en el aula**

El segundo momento fue la práctica en el aula con las docentes la cual de manera intuitiva asumí como acompañamiento, debido a la necesidad de los docentes de ser acompañados en el aula. En este, cada docente tuvo una disposición diferente motivada nuevamente, por distintos factores, desde sentir que la elección de las maestras había sido una decisión arbitraria por parte del director, hasta involucrar sus inquietudes personales en las disciplinas artísticas. De esta manera, cada sujeto cuenta con factores personales, institucionales, académicos, experienciales, entre otros, que se tomaron en cuenta para la toma de decisiones en el desarrollo de la intervención.

Como se mencionó anteriormente, la propuesta de formación para la exploración artística docente se estructuró tomando como referencia la metodología de investigación – acción como una forma de organizar el proceso de acompañamiento solicitado por los

docentes y que no estaba considerado en la planeación original. Por otro lado, la posibilidad cíclica de conversar con las docentes sobre las necesidades de mejora en su práctica, planear junto con ellas para impartir la sesión, y después de reflexionar sobre lo sucedido y planear la siguiente, (además de ir haciendo ajustes al momento) fueron formas de dar una solución pronta a las necesidades identificadas por ellas y una estrategia para recopilar información que permitiera una mejora en las planeaciones consecutivas.

En mi papel como investigadora siempre intenté mantenerme en un ir y venir entre la acción de enseñanza compartida y la de investigación, al respecto menciona Latorre (2005) “la acción, conduce la investigación” (p.27), es decir, las diferentes acciones determinan las decisiones del investigador quien debe estar atento de las necesidades de los docentes, situaciones de cada participante, ser observador de sus estados de ánimo y comprender los imprevistos. El investigador debe mantener siempre una actitud positiva ante cualquier adversidad que se presente en el proceso, “la mayoría de autores enfatizan la importancia de la acción; ésta conduce la investigación y es la fuerza motivadora. Otros resaltan el carácter comprometido y a veces apasionado de los investigadores en acción” (Latorre, 2005, p. 27). Conforme avanza el tiempo, se llega a entender lo complejo que es para todos los involucrados el proceso de la mejora escolar, sus retos y complicaciones. El investigador debe mantenerse al margen de modificar la acción a partir de la observación y participar en la reflexión conjunta, sin emitir juicios, ni modificar sus decisiones por cuestiones afectivas. “Es necesario adquirir distancia crítica y afectiva para entender y pensar sobre la vida de otras personas, sobre las estructuras que la configuran” (García, 2000, p.24), una tarea que se tuvo en constante cuidado sobre todo con el Dr. Paoli debido a la relación cercana.

Asimismo, el investigador debe tener claridad sobre la complejidad institucional, burocrática y emocional que conlleva que todos los participantes: los maestros, el Dr. Paoli y los alumnos, sean observados, por lo que se debe asumir una postura ética en el uso del material grabado. En mi caso, me adapté al cambio de horarios de los docentes en repetidas ocasiones, cuidé ser lo menos invasiva posicionando la cámara en una de las esquinas del salón de clase y he guardado la confidencialidad de sus identidades nombrándoles con



nomenclaturas como docente 1, docente, 2, etcétera, entre otras cuestiones que requirieron observación y empatía con docentes y alumnos.

En el caso del Dr. Paoli, desde un inicio tuvo el interés y voluntad de llevar a cabo el proceso en conjunto, fue él quien me presentó con el director de la primaria José Santos Valdez y me invitó a participar en el taller, sin embargo, condiciones adversas fuera de sus manos, le orillaron a abandonar el taller iniciado. Al quedarme sin la orientación en cuanto a la noción de los valores que aportaba el Dr. Paoli, comencé a dar mayor énfasis a la disciplina artística que al valor, distinto a la organización inicial, aunque las sesiones se siguieron planeando a partir de las actividades sugeridas por el programa.

Durante el proceso pude reconocer que además de proporcionarme una estructura, el modelo de investigación – acción contiene características puntuales para lograr sus objetivos, con los que también encuentro relación. Según Latorre, Kemmis y McTaggart (1988) son quienes han explicado con mayor amplitud las características del modelo que incluyo a continuación, estableciendo relaciones con esta intervención:

Es *participativa*. En todas las sesiones, donde los maestros exploraron las disciplinas artísticas, desde que realizaron la planeación en conjunto de las secuencias didácticas, hasta la sesión de reflexión, las docentes de una u otra manera, tuvieron que involucrarse, estar ahí, opinar, participar, estar atentas, *estar presentes*. Por otro lado, se previó lograr una mejora educativa progresiva a partir de una planeación *cíclica* que permitió empezar un “pequeño ciclo de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura” (Latorre, 2005, pp. 25).

La *colaboración* es otra de las características de la investigación – acción, en este caso, fue posible por la disposición que brindaron sus participantes, para todos ellos, en mayor o menor medida significó un esfuerzo extra realizar actividades fuera de su rutina y probablemente percibidas como una carga más, sin embargo, la cooperación del director de la primaria al confiar y brindar todas las posibilidades para llevar a cabo la intervención, el esfuerzo de las maestras por adecuar sus horarios para reflexionar en conjunto y su apertura

a participar en los consejos técnicos escolares, habló de esa colaboración que permitió que esta investigación continuara su desarrollo.

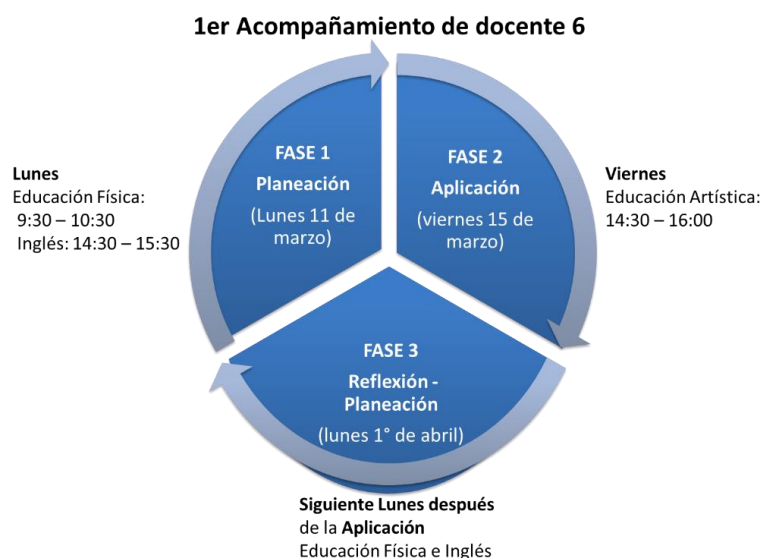
La investigación – acción también se considera “un *proceso político* por el hecho de que implica cambios que afectan a las personas” (Latorre, 2005, p. 25). Cambios que se van descubriendo en el acontecer de la práctica. En principio, y me parece importante mencionarlo, en cualquier proceso social a lo que se enfrenta cualquier persona es, a otra persona, es decir, las relaciones humanas son complejas y buscar afinidades en el menor tiempo posible debe ser una primicia para adquirir una disposición abierta para un fin en común, la mejora escolar.

Después de este primer acercamiento ineludible, se suman distintos factores que traen consigo un cambio de actitud y comportamiento, por ejemplo, el hecho de estar presente el ojo de la cámara, aunque vivimos en los tiempos de las pantallas, tanto con los maestros como con los alumnos hubo quienes reaccionaron a su presencia, sin embargo, el aceptar que estuviera ahí, forma parte de ese *proceso político*, ya que permitir que se registre en video un momento íntimo del grupo puede modificar su disposición. Por otro lado, las docentes en diferentes momentos se enfrentaron a una concepción de la enseñanza artística distinta a la aprendida en su primera formación, estos esfuerzos de movilizar los procesos cognitivos son otro nivel de cambios que se pueden referir al *proceso político* que implica la investigación – acción.

Una de las características de este método es la investigación de la propia práctica del formador y/o del docente, en esta investigación no se buscó este propósito de inicio, sin embargo, sucedía con seguridad, al menos en mí. Después del periodo de intervención, en una actividad de apoyo para el día de muertos, pude notar en mis reflexiones un momento que me hizo modificar mi práctica, por lo que agregaré, más adelante, un pequeño apartado que incluye su análisis.

Partí de una población de nueve maestros fijos que asisten al espacio de CTE. Seis docentes trabajan frente al aula, una docente de apoyo en dirección, la subdirectora y el director. Por otro lado, en el acompañamiento, se trabajó con tres maestras y sus respectivos

grupos, lo que implicó realizar una planificación con cada docente de 4 sesiones, una por disciplina artística cada una de las cuales, conformó un ciclo de acompañamiento dividido en 3 fases: 1. Planeación 2. Aplicación y 3. Reflexión – Planeación. Se trabajó con las docentes durante el horario de la clase de inglés y educación física, momento en que las maestras quedaban solas en el aula. A continuación, se ejemplifica tomando la muestra de los días y fechas del primer ciclo de la Docente 6.



*Figura 2. Muestra de estructura cíclica de la investigación – acción*

De esta manera, la organización cíclica permitió mayor tiempo de convivencia con las docentes para un acercamiento más profundo y mejor entendimiento de sus necesidades.

En cada sesión se retomó un cuento o una canción del programa como elemento detonador de la sesión. Los criterios para seleccionar las disciplinas artísticas y realizar la planeación de las secuencias de exploración artística con la docente 2, la docente 4 y la docente 6, fueron tomados a partir de las consideraciones de ellas mismas. Las maestras fueron quienes eligieron el valor más acorde a sus necesidades en relación con sus estudiantes. Por otra parte, la elección de la disciplina artística fue una decisión que se tomó en conjunto con cada docente. Se realizó de la misma manera, al reflexionar acerca de los tiempos de cada momento, los materiales al alcance, el espacio de trabajo, etcétera, lo que propició una construcción conjunta de conocimientos y experiencias.

En este punto me resulta necesario precisar que en un inicio no tenía pensado realizar una propuesta de formación docente a partir de un acompañamiento asumido como proceso de formación, por lo que no había conceptualizado al respecto. Posteriormente, cuando el término se encontró tan presente en mi investigación, realicé una breve exploración y pude conocer el potencial del acompañamiento como posibilidad formativa, sin embargo, no planifiqué este momento de la formación a partir de su metodología en estricto sentido, sino que en el transcurso identifiqué rasgos que estuvieron presentes.

A continuación, la explicación de cada fase de acompañamiento:

La *planeación* de la secuencia de exploración artística a realizar con los alumnos se planeó el primer lunes enseguida del CTE, con el propósito de aprovechar la reciente experiencia de las docentes como un estímulo para la planeación en el aula, aunque no siempre se pudo llevar a cabo de esta manera. Se propició que las maestras poco a poco fueran apropiándose de la secuencia de exploración artística teniendo cada vez mayor autonomía en su planeación.

La *aplicación* de la secuencia de exploración artística: en la propuesta inicial se organizó para el siguiente viernes después de la *planeación* realizada el lunes de la misma semana, en el horario de la clase de educación artística, sin embargo, no siempre se pudo llevar a cabo por diversos factores de la vida escolar.

*Reflexión - Planeación*: en la planeación inicial se propuso llevar a cabo esta sesión el siguiente lunes después de haber realizado la *aplicación* el viernes anterior, sin embargo, igual que en las anteriores fases, no siempre se llevó a cabo en esos días. En la fase de *reflexión* fue donde las docentes pudieron compartir sus aprendizajes, analizar lo sucedido y a partir de un diálogo – plática, decidir la manera de mejorar la siguiente planeación. Se partía de preguntas como ¿qué tanto consideras se logró lo previsto?, ¿qué fue lo que nos faltó realizar?, ¿cómo te sentiste?, ¿cómo observaste a tus alumnos?, ¿qué podríamos mejorar para la siguiente secuencia?, ¿qué dudas aparecieron?, entre otras que fueron surgiendo en cada sesión. Y, finalmente, entre la docente y yo se discutían alternativas y se tomaban decisiones para mejorar la siguiente secuencia. Una vez terminado el momento de reflexión se cerraba

el ciclo y se comenzaba ese mismo día la siguiente *planeación* que muchas veces se concluía en otro momento.

Los recursos disciplinares que se dieron a conocer en CTE, fueron retomados con un sentido de continuidad, en las planeaciones del acompañamiento en aula. De esta forma, el acompañamiento contribuyó a integrar, aplicar y reforzar los aprendizajes y las experiencias obtenidas en el CTE.

En el afán de cuidar la experiencia del docente durante la formación seguí algunas pautas del *Acompañamiento Pedagógico* de Martínez y González, (2010) y reconocí algunas experiencias y posicionamientos en común y otros diferentes en los trabajos de Ferreiro (2015) en el acompañamiento en artes que realizó en una telesecundaria, sin embargo, sólo los he retomado como una forma de acercamiento con el docente y ejemplo de cómo el formador se propone compartir su método pedagógico.

Lo que más me interesó recuperar es que en ambos casos el acompañante camina junto al acompañado, ambos van encontrando una manera de acercarse, al tiempo que el acompañado se forma en este camino. Por otro lado, me permitió descubrir formas en que el acompañante se propone compartir su proceso pedagógico, como lo hace notar (Martínez et al (2010): “desde la semántica del mismo concepto, acompañar convoca a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y acoger, a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales y con sentido de proyecto desde horizontes compartidos” (p. 528). En este sentido me surge una reflexión importante de cómo se manifiesta esta condición de iguales, en el caso de esta intervención aun cuando partía de una intención de horizontalidad siempre estuvo presente la idea de formar al otro desde cierto saber especializado, sin embargo, hubo momentos que a partir de la observación, aprendí formas diferentes de manejo de grupo y en la práctica, reflexioné en la manera en cómo desarrollar los contenidos artísticos según el grado cursado de los alumnos, así como dificultades donde las docentes dieron soluciones que no tenía yo previstas, compartimos saberes, nos apoyamos y en el trayecto, aprendimos juntas.

Desde nuestro quehacer docente algo que nos identifica es la vocación por enseñar los conocimientos necesarios a los estudiantes, en este caso, el aprendizaje y puesta en práctica de los valores a partir del desarrollo de actividades artísticas. Sin embargo, este sólo es un aspecto en nuestra vida laboral; durante el periodo de formación hubo suficiente tiempo para compartir otros momentos, desde el frío de la mañana, el desayuno apresurado, la noticia triste, el estrés escolar, la anécdota graciosa, el apoyo en la dificultad, así como el compromiso de llegar hasta el final del acompañamiento. Al igual que la formación compleja, el *Acompañamiento Pedagógico* planteado por Martínez et al (2010) considera relevante ese momento de tránsito:

Un trayecto en el que se reviven historias y experiencias, se fortalecen y amplían sentidos, se confirman y reorientan intencionalidades y deseos, todo lo cual ha de ser gestionado desde la sutileza que demanda el trato de las diferencias y las peculiares susceptibilidades que entraña cada historia personal y profesional (p. 533).

El retomar la petición de la docente 6 de llevar las actividades del CTE al aula, me permitió en primera instancia partir de necesidades reales, un contexto cambiante y en conjunto con cada docente. La situación de poner en práctica la teoría, en este caso la propuesta de formación me permitió de manera inmediata identificar elementos de mi propia planeación que muchas veces no fueron funcionales y que intenté resolver en el transcurso. Un ejemplo puede observarse en mi insistencia en la lectura de un texto y de buscar momentos en las fases de planeación o reflexión para observar videos de los que se derivarían reflexiones.

Mi propósito con el acompañamiento era que las docentes se apropiaran de un enfoque pedagógico con énfasis en la exploración artística. Este posicionamiento suele ser compartido entre formadores en artes procedentes del Centro Nacional de las Artes (CENART) o con algún vínculo académico con él, que han intervenido con procesos similares, “[...] procuramos que los profesores se apropiaran de nuestro enfoque pedagógico, de nuestras estrategias y herramientas y las reelaboraran a partir de sus saberes” (Ferreiro, 2015, p. 49). Así, para aproximar a las docentes a este enfoque de abordar un contenido

desde la exploración artística fue necesario contextualizarlas en esta postura e introducir las a una organización que les permitiera priorizar la experiencia del alumno; por lo que el segundo propósito se centró en buscar que las docentes se apropiaran de la propuesta de estructuración de una sesión, es decir, de la *secuencia de exploración artística* para que con ella tuvieran una guía de cómo realizar la planeación de sus clases de educación artística que ponderara la exploración.

Estas acciones, el contextualizar a las maestras en el posicionamiento pedagógico y brindarles la organización de la secuencia didáctica fueron complementos para introducir el tercer propósito del acompañamiento, que las docentes se apropiaran de recursos de los lenguajes disciplinares con los que tuvieron su primer contacto en CTE.

El acompañamiento de cada docente se desarrolló con diferentes ritmos, condiciones de disposición, necesidades específicas de cada grupo y las consecuencias de sus propias decisiones, tomadas a partir de sus experiencias y saberes previos. Estas variantes específicas arrojaron diferentes resultados en la experiencia de cada docente, a pesar de partir de los mismos principios y la misma organización. En el trayecto de la propuesta de formación se fueron presentando diferentes situaciones, de las cuales solo se realizará un punteo al término del apartado de análisis, para dar continuidad a los factores obstaculizadores de la educación artística en la escuela.

He de mencionar que una parte del trabajo no se registró, como las visitas que realicé para reforzar sesiones anteriores, reuniones con el Dr. Paoli, cancelaciones o apoyos que se me pidieron e implicaron más tiempo pero que no quedaron plasmadas en la investigación. Otro proceso que no quedó registrado son las horas de trabajo reales que se llevó en la *planeación* con cada docente, ya que, así como se realizó un proceso cíclico para el acompañamiento, así de cuidadoso fue la revisión de cada secuencia, antes de ser aplicada (Véase en apéndice III). Hay mucho trabajo detrás de cada sesión brindada que no hay manera de tener una evidencia física que lo constate, la única que puedo ofrecerles es una abstracta, el tiempo, esto es, de una planeación ideal de cuatro meses a una planeación real de ocho meses.

## **Capítulo 5. Formación docente en una propuesta para la exploración artística**

### **5.1 La formación en educación artística**

Para posicionar la importancia de la educación artística en los docentes de la primaria José Santos Valdez se recurrió a distintas acciones con base en fundamentos teóricos acerca de las artes y educación estética de Greene consultadas en Variaciones sobre una Guitarra Azul. Conferencia de Educación Estética (2004) y Arte e Imaginación (2005); de Las Artes en la Educación de Eisner (2004) y de la formación compleja de Marta Souto (2009).

La educación artística cultiva seres humanos críticos, reflexivos, empáticos, proactivos, con una visión que les permite contribuir a la construcción de la sociedad a la que pertenecen; es decir, “hay otra tendencia que tiene que ver con el crecimiento de las personas como tales, con la educación de las personas para que sean diferentes, para que encuentren sus voces y para que desempeñen papeles participativos y elocuentes en una comunidad en construcción” (Greene, 2005, p. 204). Este es el escenario utópico del que se desprendieron los esfuerzos para realizar esta investigación como parte de ese todo (políticas educativas, currículum, formación, material didáctico, docentes actualizados, escuelas en buenas condiciones, equipamiento tecnológico, etc.). De manera que a partir de la formación permitiera al Dr. Paoli y a los docentes conocer una manera de realizar una planeación de actividades de exploración artística que les ayudara a diseñar situaciones para propiciar una experiencia estética.

El planteamiento anterior buscó proporcionar al docente elementos que le posibilitaran cruzar la frontera de lo entretenido, a guiar al alumno en la exploración artística, y en el mejor de los casos, el encuentro consigo mismo. Para Eisner (2004):

El trabajo de las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura. (p. 19)

Las posibilidades de aprendizaje que brindan las artes han sido apreciadas en distintos ámbitos fuera de su propio campo como es el caso del programa JVCV, sin embargo, como



se mencionó antes, en ninguna de las secuencias didácticas se guía a los docentes en cómo llevarlas a cabo. Por ejemplo, en el proceso de montar una obra de teatro, no se enseña qué elementos artísticos debería incluir o cómo guiar al alumno en realizar una representación y cómo ésta puede ser un aprendizaje significativo a partir de la experiencia estética propiciada a través del valor, y la disciplina artística. Es en este punto donde encontré la necesidad de una formación para los docentes.

El punto de coincidencia entre el Dr. Paoli y esta investigadora, es pensar las artes como un medio para desarrollar ambientes donde se propicien experiencias estéticas, que ayuden a adquirir conocimientos a partir de la imaginación, el juego, la reflexión y en mi perspectiva, también la experimentación y exploración de las disciplinas que, se espera, permitan dar cuenta de su capacidad, para ser un modelo de enseñanza. Según Eisner (2004):

(...) quienes están interesados en mejorar los procesos educativos, tanto dentro como fuera de la escuela, tienen mucho que aprender de las artes. Dicho en pocas palabras, las artes pueden actuar como modelo para enseñar las materias que se suelen tener por académicas. (p. 239)

Así, para que el maestro encontrara en las artes un método que pudiera llevar a la práctica de la enseñanza de valores o de otros contenidos, se brindó al Dr. Paoli y a los docentes una copia del capítulo *Lo que la educación puede aprender de las artes* de Elliot Eisner (2004), con la finalidad de que identificaran y reflexionaran acerca de los elementos artísticos que pudieran ser útiles en su enseñanza. Con este referente teórico se pretendió realizar una práctica informada que llevara a “someter a prueba las prácticas, ideas y suposiciones” (Latorre, 2005, p. 25), no sólo del docente sino también de la investigadora.

## **5.2 Formación como un proceso complejo**

En todo momento concebí el proceso de intervención como una formación, por lo cual, me pareció pertinente hacer referencia a los indicadores epistemológicos planteados por Marta Souto y que enmarcan el campo complejo de la formación a partir de: la *temporalidad*, el *sujeto* y la *subjetividad*, la *inclusión del otro* y la *autoformación*. La mirada del conjunto integra lo universal y local, los aspectos sociales, la historia del docente, un periodo escolar.

Cada aspecto que conforma ese momento específico de la intervención nos permite una nueva forma de conocer y de ubicarnos en un mismo espacio, en un tiempo, en una o varias historias, en eso consiste la complejidad que para Marta Souto (2009) “plantea también el sentido de la temporalidad, la irreversibilidad del tiempo que no se vuelve atrás, la dramática de la vida y de la muerte, del devenir humano” (p. 17).

En la *temporalidad* encontramos las características del momento histórico – social, la historia del docente, la duración de la formación, los horarios, las celebraciones, los ciclos escolares, factores que se tomaron en cuenta para que el docente (*sujeto*) desde su propia forma de entender el mundo (*subjetividad*), autorizara el proceso de formación, como una propia convicción social. Así, aspectos como: que la docente 2 un día llegara con problemas de salud o que la docente 4 no esperara mi visita o que la docente 6 pospusiera la sesión por un padre de familia inesperado, fueron factores que en la *temporalidad* contribuyeron a diferentes disposiciones, nivel de energía, cambio de actitudes, por lo que algunas sesiones fueron más o menos completas, fluidas y cercanas a desarrollar los espacios estéticos. Como menciona Souto (2009), “El camino de la formación tiene que ser un camino de autorización mutua de sujetos, allí estriba un cambio fundamental (p. 20)”. De hecho, la apropiación de conocimientos en cada docente varió según el nivel de autorización que cada uno se permitió a sí mismo no sólo por lo que sucedió en ese momento sino por sus relaciones laborales, formación previa en las artes, entre otros factores que se han tomado en cuenta como parte de la *temporalidad* de la formación compleja.

Otro de los elementos de la complejidad de la formación que la profesora Souto incorpora es la *inclusión del otro*. En principio la propuesta surgió a partir del acuerdo entre el Dr. Paoli y el director, mientras que todos los demás integrantes fuimos adaptándonos de alguna manera a partir de nuestros propios intereses y capacidades, pero unidos por un mismo fin, las actividades del programa para la enseñanza de valores. Como podrá observarse, *la inclusión del otro* se encuentra en dos niveles de relaciones, la primera con el Dr. Paoli y la segunda con los docentes, quienes escogieron la lección a trabajar y al mismo tiempo, vislumbraron cómo resolver según el espacio y materiales a su disposición a partir de los elementos artísticos que acordábamos incluir, “La formación no puede ser pensada si no es

en la relación con el otro. El sujeto se forma siempre en la relación con el otro, nunca se forma aislado y nunca se forma a sí mismo en términos excluyentes” (Souto, 2009, p. 20). Así, por ejemplo, en la segunda sesión con la docente 4, ella no esperaba mi visita por lo que la situación fue un poco tensa, sin embargo, en el transcurso de la sesión pasó de estar un poco estresada a solucionar el curso de la actividad, la cual, al ser desarrollada en el salón, el espacio fue insuficiente para que los alumnos se movieran con plena libertad, así se puede apreciar en la descripción que se realizó del video 00107:

**00:02:38: DOCENTE 4:** ¡Es que no avisaron!, esto se movía, los de aquí en medio están juegue y juegue.

**SHIBBO:** ¿y si los divido en dos?

**DOCENTE 4:** No se puede por el mobiliario (y continúa quejándose conmigo bajando la voz).

**00:04:18:** La maestra 4 al fin decide llevar la actividad y encontrar una solución y les pide a los alumnos pasen a su lugar (llevando su cuenta regresiva del 10 al 0).

**DOCENTE 4:** “Vamos a repetir la música, van a ir pasando uno aquí al frente y los demás van a hacer el movimiento que haga su compañero, más o menos qué tiempo de melodía o la música... o ¿dónde se escucha esa música?”. (Acompañamiento Transcripción, p. 44)



*Figura:3 Desde su lugar los alumnos imitaban al compañero que pasaba al frente.*

*Fuente: Archivo personal.*



Figura 4: La maestra 4 escogía quién pasaba al frente. Fuente: Archivo personal.

Esta forma de pensar la formación compleja prepondera nuestros esfuerzos en proporcionar al docente un ambiente donde se sienta libre de ser autónomo, donde tome decisiones con seguridad, confianza, determinación y conciencia de lo que se hace y para qué lo hace a partir de una relación de “reciprocidad que permite pensarnos y sentirnos desde un nosotros humano y social (Souto, 2009, p. 21), de esta manera, la docente 4 al reconocer que su actitud de molestia no le permitió llevar la sesión con fluidez, decidió realizar la planeación de la siguiente secuencia didáctica por sí sola como una forma de mostrar esa reciprocidad.

Otro indicador que se desarrolla en la formación compleja es la de *trayecto* el cual refiere a todo aquello que el *sujeto* va haciendo en el proceso, el docente acompañado toma sus propias decisiones, su propio ritmo, lleva consigo sus propias experiencias, es decir, cada maestra tuvo capacidad de decisión tanto como lo que quiso aprender y el grado de involucramiento, por lo que cada caso tuvo diferentes momentos de aprendizaje.

De ahí la importancia del concepto trayecto, lo cual implica [...] formas de pensar la formación [...] donde se le dé a ese sujeto en formación la posibilidad de autonomía, de expresión, de opción, de elección en función de la construcción de su propio trayecto a partir de sus necesidades y de su experiencia sobre las cuales podrá expresar su demanda de formación”. (Souto, 2009, p. 22)

En el caso del *trayecto* cada docente tuvo la oportunidad de tomar sus decisiones de cómo organizar las planeaciones, así, en el caso de la docente 6 se mantuvo más como

observadora al momento de la realización, en el caso de la docente 4 factores como la carga laboral, burocrática, la prioridad de enseñar a leer a un alumno, determinaron el manejo de las sesiones con mayor o menor soltura y su capacidad de aprender otra forma de impartir la clase. Finalmente, la docente 2, quien pasó momentos de enfermedad, presión por el bailable del diez de mayo y pudo darse la oportunidad no sólo de disfrutar algunas sesiones sino también de involucrar su interés por Vik Muniz, artista plástico, de quien aprendió la técnica de utilización de materiales reciclables que incluyó en la última secuencia didáctica.

(...) la autoformación es conciencia del futuro para el propio proyecto, es el ejercicio de la libertad en la elección del trayecto desde las opciones que se puedan ir presentando y de las que se pueda ir construyendo, es ejercicio de ese acto de poder”.  
(Souto, 2009, p. 22)

En este punto, una vez pasado el *trayecto*, es decir, esa toma autónoma de decisiones se pudo observar en los testimonios de los docentes obtenidos en las entrevistas finales, los diferentes aprendizajes obtenidos durante la formación, así como acercamientos a la experiencia estética; cada uno en la medida en que decidió llevar su propia *autoformación*, inclusive los docentes que sólo participaron en el CTE se mostraron dispuestos a llegar más allá de seguir las consignas de la actividad.

En cuanto a la organización, Marta Souto plantea el componente de *relación continente – contenido* con el que refiere al desarrollo de un espacio y ambiente psíquico adecuado para la formación de confianza, reciprocidad, apertura, soporte técnico y emocional, en palabras de la maestra Souto, “habla de una cualidad emocional relacional, de una función de ayuda desde la capacidad de los formadores para crear espacios de formación con calidad continente” (Souto, 2009, p. 23).

En este mismo análisis, se define la *estrategia* a utilizar en la formación: “Entonces es la estrategia la que permite trabajar con la observación continua de situaciones cambiantes y de escenarios complejos” (Souto, 2009, p. 24). En este sentido, como formadora, adapté los horarios de visita, los materiales y espacios de ejecución, acompañé a cada docente con

soluciones a situaciones inesperadas, apoyé sus inquietudes y comprendí que el desarrollo de cada docente como un proceso único.

### **5.3 Secuencia de exploración artística**

Como se explicó anteriormente, uno de los propósitos del acompañamiento fue que las docentes se apropiaran del instrumento de planeación al que he nombrado, *secuencia de exploración artística* ya que en ella se integran los temas, los momentos y formas de llevar a cabo la exploración del valor y la disciplina artística, los materiales y tiempos de ejecución.

En el instrumento, se organizaron los elementos anteriormente mencionados y permitió la flexible modificación según las necesidades de la elección del docente y sus alumnos, es decir, en cada ciclo se pudo cambiar, transformar, adecuar cada uno de sus elementos a manera de un dispositivo con base en el planteamiento de Souto (2009):

(...) un dispositivo es una virtualidad que se hace realidad al ponerse en práctica en el campo mismo. Es multifacético, requiere una preparación que permita articular acciones diversas, toma cuerpo en el espacio de intercambio entre sujetos y formadores y en formación en una institución convocante, en un espacio y en un tiempo, con una duración temporal (p. 25).

De esta manera, en mi caso como formadora tuve la oportunidad de ir modificando el orden de las etapas que propone el maestro Ortega (2009), el cual tomé como forma de organización de la *secuencia de exploración artística*. En dicho planteamiento: “Se propone una estructura flexible tomando la enseñanza-aprendizaje como un proceso vivo que se construye sobre la marcha y se modifica a partir de todos los elementos que participan en él” (Ortega, 2009, p. 103), así puede observarse en las secuencias que realicé para cada CTE (figuras 4 y 5). En ellas fui explorando las posibilidades de mover las etapas según las necesidades que tuviera en cada planeación, por ejemplo, cómo explorar el valor, decidir qué se usaría como detonante la canción o el cuento, cuidar que hubiera un aprendizaje significativo haciendo que los docentes relacionaran la exploración con algún evento o situación de sus vidas y con base en estos elementos, hacer una representación con los lenguajes artísticos explorados.

Coordinadores: Shibboleth K. Olvera R.	Tema Central: Valores: Sencillez y constancia		25 de enero 2019
Número de Sesión: 1	Tema Específico: Exploración de ritmo		
Duración total de la sesión: 20 minutos	Sujetos y contexto: Docentes de la primaria José Santos Valdez, capacitadores de JVCV y formadora en educación artística.		
Objetivo general: Que los docentes relacionen el valor de la constancia, con lograr sostener un ritmo.			
<b>DESARROLLO</b>			
Etapa de actividad	Descripción de la actividad	Duración	Materiales
1. Disponer	a) Caminar en el salón, sentir el pulso propio, el de quien encuentro y el grupal. Al final imagino el ritmo del mar sin parar de caminar <b>6 min.</b>	3 minutos	Salón de clases
2. Detonar	a) Introducción de ritmos, remate doble y el “café con pan” de la base del zapateado del son jarocho sotaventino <b>6 min.</b>	6 minutos	Salón de clases
3. Explorar y experimentar y 4. Representar	a) Con la canción se introducen los dos ritmos con palmas o pies. <b>Canción:</b> a lo marido perdido, 2,47 min. ( <b>6 min.</b> )	6 minutos	Canción #17. A lo marino perdido de 4°. Reproductor de música
5. Reflexionar	a) Expresar en 1 sola palabra la experiencia. ¿Qué valores de la lectura encontraron o sintieron en la experiencia?, ¿Qué emociones sentí? ( <b>5 min</b> )	5 minutos	Salón de clases

Figura 5. Primera Secuencia Didáctica de CTE. Fuente: Elaboración propia.

Otro cambio que realicé fue optar en utilizar la última etapa de *evaluación*, como *reflexión*, de la misma forma como ya se ha planteado la propuesta del autor en el curso práctico: Momentos y Acciones para Planear Experiencias, publicado por el Centro Nacional de las Artes “este espacio de reflexión permite vincular lo vivido con otros acontecimientos y saberes del pasado y al mismo tiempo posibilita el surgimiento de nuevas experiencias” (Ortega, 2017, La acción reflexionar) finalidad relacionada con el planteamiento de Dewey.

En el caso del acompañamiento, también fui combinando las etapas buscando incluir los elementos anteriormente enumerados, sin embargo, en la última sesión, quité la etapa de reflexión que había adherido como tercer paso (consultar figura 6) donde desarrollaba alguna actividad que relacionaran los alumnos con su vida cotidiana buscando que tuvieran un aprendizaje significativo, la razón para quitarla, simplemente fue el cansancio, al sumar esta etapa se extendían las sesiones 10 minutos o más. A la fecha me parece que fue un error por lo que la he reincorporado en mi propuesta final de formación.

Por otro lado, fue importante proporcionar a las docentes una explicación de *la secuencia de exploración artística* en cuanto a su fundamento pedagógico. Expuse el énfasis en desarrollar un ambiente para propiciar acercamientos a la experiencia estética en el alumno durante la exploración artística y el por qué las artes son fundamentales para el desarrollo escolar, social y personal del mismo. Esta explicación brindada durante la fase de *planeación* permitió a las docentes en acompañamiento entender el porqué de su estructura y con ella, apoyar sus dos últimas planeaciones, este trabajo se puede apreciar con mayor claridad en la docente 4 quien decidió realizar su tercera planeación sin ayuda, es decir, ella realizó desde el principio todo el planteamiento para enseguida ser revisada por mí y finalmente por mi asesor.

El retomar la propuesta de Ortega, implicó una adaptación en cada caso. En primera instancia esta manera de planear una sesión de exploración artística rompe con el hábito tanto del docente en su forma tradicional de brindar una clase, como la del alumno al recibirla, no sólo en el sentido de una forma fija de hacer las cosas sino visto el hábito como: “Aquél que comprende la formación de actitudes, que son emocionales e intelectuales; comprende nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacer a todas las condiciones que encontramos al vivir” (Dewey, 1967, p. 34), de esta manera, su estructura desarrolla una disposición diferente a la cotidiana, una cualidad de la experiencia estética.



Coordinadores: Laura Paredes Soto y Shibboleth K. Olvera R.		Tema Central: El valor de la Respeto, colaboración y amistad			
Número de Sesión: 1		Tema Específico: Exploración teatral			
Duración total de la sesión: 1 hora		Fecha: 15 de marzo de 2019		Sujetos y contexto: Alumnos y maestra de cuarto grado de la primaria José Santos Valdez	
Objetivo general: Que los alumnos a través de la representación teatral, reconozcan el valor de la Unidad y Colaboración.					
<b>DESARROLLO</b>					
Número de actividad	Subtema	Objetivo específico	Descripción de la actividad	Duración	Materiales
1. Reconocer el espacio	Exploración	Centrar la mente del alumno en la actividad exploratoria.	<p>a) Que los alumnos exploren el espacio donde se encuentran que caminen por todo el espacio, que vean las figuras a su alrededor, los colores, las texturas.</p> <p>b) Que sigan caminando y se les pide que por un momento paren e imiten alguna forma de las que vean.</p> <p>c) Que los alumnos continúen caminando y con quien queden enfrente, en parejas (o si hay alguien en tres, en tres) y que formen una figura geométrica, se repite, cuatro o cinco veces.</p> <p>d) Se divide a los alumnos en grupos de cinco y se les pide hacer alguna figura, objeto, animales, paisajes, etc</p>	15 minutos	Salón de clase
2. Introducción a los valores de la Unidad y colaboración	La unidad y colaboración en la vida diaria	Que el alumno nombre e identifique las distintas formas de unidad y colaboración en su vida.	<p>a) Se les pedirá a los alumnos que equipos de cinco, comenten qué forma de unidad y cooperación experimentan o identifican en los distintos escenarios sea la escuela, la casa, el mercado, el metro, etc.</p> <p>b) Escogerán alguna de las formas comentadas y la representarán, tendrán tres opciones, hacerlo mudo, con algún diálogo o con un lenguaje inventado.</p> <p>c) Pasarán a representar su forma de unidad y/o cooperación</p>	15 minutos	N/A
3. Cuento	la unidad y la colaboración en otro escenario	Que los alumnos reflexionen sobre la historia del cuento	a) La maestra leerá el cuento.	8 minutos	Cuento "El Oso y los dos amigos"
4. Reflexión/Acción		identificar las formas de unidad y colaboración en el cuento	<p>a) Grupalmente se reflexionará Los alumnos los momentos en el cuento donde se puede identificar una forma e unidad o de cooperación.</p> <p>b) Escogerán una forma de cooperación o unidad del cuento y se organizarán para pasar a representarla. Durante este tiempo se pasará con cada equipo para orientar acerca de las características físicas y psicológicas de sus personajes y el espacio donde se desarrolla, así como la actitud del público en un teatro.</p> <p>c) Durante su ensayo se les pondrá la canción y podrán escucharla y decidir si escoger una parte o toda la canción para incluirla en algún momento de su representación ya sea como fondo o que la canten como música.</p>	20 Minutos	Canción "Ponerse en el lugar del amigo"
5. Representación		Integración del valor en la acción de la representación	a) Cada equipo pasará a representar la escena escogida	10 minutos	Reproductor de audio
6. Cierre		Reflexión del valor de la cooperación y unidad en la vida del estudiante	<p>a) Se realizarán preguntas en torno tanto de la disciplina como de los valores: - ¿cómo fue el proceso de realizar la representación teatral?; ¿qué descubrieron al no utilizar palabras?; ¿consideran que hubo unidad en el equipo, en qué lo notan?; ¿cómo fue su experiencia, qué fue lo más significativo?, ¿en qué situaciones nos sirve la unidad en la vida?; ¿Por qué tenía gran valor quien subió más alto para arrancar el panal y arrojárselo al oso? ¿Por qué creen que quien lanzó el panal se sentía contento a pesar de las picaduras de las abejas? ¿Por qué creen que esa aventura los hizo más amigos? ¿Podemos decir que el amigo que se quedó arriba del árbol ayudó al amigo que se cayó? ¿Se puso en el lugar del amigo que se cayó? ¿Por qué?</p>	10 minutos	Salón de clases

Figura 6. Primera Secuencia Didáctica de Acompañamiento a Docente 4

El primer momento de la secuencia de exploración artística es el de *disponer*. El sujeto explorará el espacio donde se encuentra, las formas que ve, los colores, sus movimientos y

el de sus compañeros, y pondrá atención en su estado de ánimo, es decir, es un momento donde se integra a un ambiente diferente al de la rutina escolar y donde adquiere conciencia de estar en un espacio de descubrimiento, en este paso se cuelean las primeras posibilidades que nos brinda *el juego* del que nos habla Gadamer (1991), en el sentido de “un movimiento que no está vinculado a fin alguno” ( p. 31), a pesar de que se indican al sujeto ciertas consignas, su movimiento es libre, centrado en observar y comentar lo observado por él y sus compañeros. Estas indicaciones de exploración variaron según la disciplina artística a explorar, el contenido del cuento o la estructura de la canción.

Un segundo momento será *detonar*. En este paso se introdujo al alumno al valor de la lección mediante alguna situación cotidiana donde lo pudiera identificar, en principio grupalmente, mencionando algunos ejemplos y, en segunda instancia, en equipos, representando alguna situación comentada en el grupo, a través de entonar una canción, de realizar un dibujo, etcétera, dependiendo de la disciplina a explorar. En este punto, lo que interesa es que remitan el valor a una situación real de sus vidas, una imagen en sus mentes que relacionen a una emoción y traerla al presente en un verso, un movimiento, un gesto, una palabra, en complicidad con todos los que estemos en el salón de clases, incluyendo el ojo de la cámara. Cabe mencionar que en algunas secuencias se necesitó volver a realizar este momento después de *explorar* para integrar el cuento o la canción de JVCV.

*Explorar* será el tercer paso de la secuencia artística. Los docentes ya deberán estar expectantes. Aquí canalizaremos la atención lograda para presentar el cuento y/o la canción del programa JVCV, se dará lectura a la historia que se espera lleve a los docentes a descubrir el valor en el cuento, que su disposición a la lectura les permita imaginar esa nueva forma de actuar el valor al identificarse con los personajes. En este paso, la interacción de los elementos de la formación (materiales, planteamiento teórico, planeación, etc.) se ven involucrados en el intercambio de ideas de los sujetos inmersos en un ambiente de *fiesta*, es decir, un momento en el tiempo donde se celebra algo, en este caso, descubrir posibilidades de representación del valor en el juego con los otros:

Celebramos al congregarnos por algo y esto se hace especialmente claro en el caso de la experiencia artística. No se trata sólo de estar junto uno a otro como tal, sino

de la intención que une a todos y les impide desintegrarse en diálogo sueltos o dispersarse en vivencias individuales. (Gadamer, 1991, p. 47)

Es precisamente aquí el clímax de esta propuesta de formación, el punto clave que propició la pregunta de investigación ¿de qué manera potenciar los conocimientos profesionales del docente en prácticas artísticas, para la creación de experiencias estéticas a partir de las actividades de JVCV?: Haciendo del CTE, una fiesta de exploración artística.

El cuento o la canción del programa JVCV fueron los contenidos por excelencia de la práctica artística del cuarto momento, *el representar*. Así la experiencia propiciada por la canción y el cuento, en suma, con la exploración artística, fueron dos procesos unidos para profundizar el aprendizaje del valor y la experiencia en la disciplina artística. En este espacio, que se comparte grupalmente y se posee una autonomía, se generó el momento de goce, de alegría compartida, la *fiesta* continuó y propició una experiencia donde el sujeto tuvo las condiciones de descubrir o disfrutar algunas de sus capacidades artísticas.

Finalmente, el quinto momento *reflexionar*. La reflexión es el cierre de la sesión donde se comentan las emociones del momento, las situaciones de confusión y las formas en que se resolvieron las actividades, así como los cuestionamientos o experiencias que los llevó al discernimiento del valor. Se dialoga en cuanto a la experiencia artística, sus elementos, su desarrollo en cada sujeto, las sensaciones provocadas. Por otra parte, las preguntas en torno al valor siempre serán enfocadas a su vida cotidiana, al salón de clases, a la vida en casa y su reconocimiento en sí mismo y sus compañeros. Esta práctica provee la posibilidad de autorreflexión con el contenido (el valor en el cuento) y la forma de presentarlo (canción, danza, representación teatral o arte plástica), así como lo explica Greene (2005): “Es decir, necesitamos practicar y enseñar la autorreflexión que se origina en la vida situada, la vida de las personas en su pluralidad, abiertas unas a otras en sus ambientes característicos, participantes en un diálogo mutuo” (p. 195).

## Capítulo 6. A Flor de Piel: Acercamientos a la Experiencia Estética

En el punto de partida de este escrito ya me he pronunciado por una educación a través de la experiencia con base en la educación estética de Maxime Greene. Coincido y encuentro necesaria la educación basada en la filosofía de la experiencia de John Dewey para enfrentar los retos de la educación que ya cuestionábamos, del riguroso y estandarizado sistema tradicional. En estas circunstancias, el esfuerzo y la convicción en que el mayor número de sujetos acceda al conocimiento, se aprecia posible, así como ya afirmaba Dewey (1967) "... la razón última para dar hospitalidad a la educación progresiva por su confianza en los métodos humanos y su semejanza con la democracia se refiere al hecho de que establece una distinción entre los valores inherentes de experiencias diferentes" (p.34). Toda persona cuenta con experiencias y en la medida que los educadores formemos *las condiciones objetivas* para la generación de ambientes estéticos podremos acercar a nuestros alumnos a experiencias educativas, desde sus propias subjetividades. Para Dewey (1967) dichas condiciones:

Comprende [n] lo que hace el educador y el modo cómo lo hace; y no solo las palabras habladas, sino también el tono de voz en que se pronuncian. ... Comprende los materiales con los que actúa el individuo, y, lo que es más importante, la total estructuración *social* de las situaciones en las que se halla la persona (Dewey, 1967, p. 49).

En el caso de esta intervención me refiero a mi búsqueda de un trato horizontal a partir de planear junto con las docentes las secuencias de exploración artística, observar los materiales y espacios a nuestra disposición, su adaptación a las necesidades de las docentes y lo más importante, se identificaron algunas situaciones a partir del papel de cada docente en la comunidad educativa.

Como mencionó el director de la primaria José Santos Valdez la justificación de nuestra intervención fue la mejora escolar. En este sentido, al realizar el análisis de lo que pasaron los docentes durante la formación, identifiqué un eje vertebral de las condiciones objetivas desde el planteamiento metodológico hasta la intervención, con base en el principio de

continuidad de la experiencia. Este principio fue fundamental para identificar en los docentes la experiencia educativa y los acercamientos a la experiencia estética.

Dado que al realizar el análisis pude mirar el proceso de intervención como un proceso creativo me referiré a tres niveles distintos de los resultados del proceso creativo: nombraré *La Obra Completa* para referirme a todo el proceso de formación para la exploración artística como una obra viva, en continua transformación hasta llegar a su culminación, esta obra completa incluye la integración del proceso durante el CTE y el acompañamiento con las docentes en el aula; asimismo, usé el término *Exploración artística* para aludir al momento de la representación de los docentes en CTE y la *Obra* a las planeaciones docentes durante el acompañamiento. Será importante que el lector tenga presentes estas acepciones. En el caso de la representación en CTE, se entenderá como una *Exploración artística* que unos docentes creen un ejercicio a partir de lo explorado desde las consignas dadas y los otros lo contemplan y viceversa. En el caso del acompañamiento, me referiré a las planeaciones como la creación artística de las docentes quienes contemplan los efectos y resultados en sí mismas, de sus propias *Obras*, un arte nuevo único y noble, porque busca el crecimiento de las personas, a partir de la experiencia. A partir de esta forma de explicar iré desarrollando el análisis a través de cinco categorías que representarán cualidades estéticas de la experiencia, al mismo tiempo, en el desarrollo de cada una mencionaré otras cualidades que en su acumulación me llevaron a considerar en ciertos momentos acercamientos de los docentes a una experiencia estética.

*La Obra Completa* ofrece la posibilidad de ser apreciada, es decir, en CTE, todo queda al descubierto, los docentes ven que existe una estructura que los dispone a interactuar entre ellos, pero de una forma diferente, donde observan una integración de los contenidos distinta a la tradicional, la cual descubren con mayor detenimiento y claridad en el momento de acompañamiento. Así, para identificar los acercamientos de los docentes a la experiencia estética, también observamos las obras desde la perspectiva de Jauss (2002):

Las obras de arte representan modos de ver el mundo en cuanto tales. Y pueden hacerlo en la medida que, valga el aparente juego de palabras, todo lo que presentan lo presentan siempre de tal modo que representan al mismo tiempo el procedimiento

de su presentación. Las obras de arte son signos cuyo sentido es mostrar cómo muestran lo que muestran. (p.20)

De esta forma, se analizarán *las Exploraciones artísticas y las Obras* desde la producción hasta la recepción para identificar acercamientos a la experiencia estética y elementos de la experiencia educativa.

Las categorías se desarrollaron a partir de las cualidades de la experiencia más recurrentes de los docentes, empezando con la experiencia previa y el darse la oportunidad que irán dando forma al momento álgido de la experiencia plasmado en ver más allá, para ir más allá y respirar profundo. Durante el desarrollo de las anteriores categorías tuve reflexiones de mi propio proceso las cuales he dejado plasmadas en una categoría más llamada mi respirar profundo.

Las categorías de análisis me permitieron observar cualidades que en su conjunto posibilitan la experiencia estética, como en el caso de la experiencia previa con las artes que ha dejado una huella o primera impresión en la memoria del docente, el padecer – hacer de *La Exploración artística* como contemplador que descubre algo nuevo en ella o como productor donde se apropia de algo del mundo y lo plasma en ella; el ver más allá para ir más allá que la imaginación completa o rellena en *La Obra* y el respirar profundo como ese momento de suspensión en el tiempo que nos permite la extensión de la percepción de nuestra mente y sentidos motores para encontrar un nuevo propósito.

Desde que nos despertamos, hasta que nos dormimos, incluso dormidos, aunque ya no conscientes estamos teniendo vivencias, desde el clima, el roce de la ropa, la luz del sol en los ojos, etcétera. Algunas de estas son reiterativas por la practicidad que tienen en nuestra vida, pero no significan más allá de resolver algo que nos permita llegar a un fin, estas vivencias no trascienden en nuestra memoria, debe haber ciertos elementos que pueden ser físicos y que con el propio conocimiento del mundo de cada persona se perciba algo más que pueda trascender como una experiencia. Desde la mirada de Dewey toda experiencia tiene ciertas cualidades estéticas y un significado en nuestra vida. “La palabra <<estético>> se refiere, como ya lo hemos notado antes, a la experiencia, en cuanto a que es estimativa,

perceptora y gozosa consciente” (Dewey, 2008, p. 54), esta última cualidad será la primordial de la experiencia estética, debido a ella el sujeto rompe con la rutina para dar paso a una nueva experiencia. Para Jaus (2002), “La actitud del goce estético, en la que la conciencia imaginativa se despegaba de la coacción de las costumbres y los intereses, libera de este modo al hombre de su quehacer cotidiano y le capacita para otra experiencia” (p. 41). La suma de las experiencias anteriores de los docentes y las condiciones objetivas en las que se hayan desarrollado permitieron en cada maestro acercamientos a la experiencia estética en distinto grado, así para tener claro lo que se espera ver en las cualidades de las experiencias de los docentes, traeré nuevamente la definición operativa de experiencia estética planteada en la introducción:

Una experiencia estética es ese momento donde la persona experimenta un gozo liberador a partir de la interacción con su medio, objetos u otros sujetos. Un momento especial que rompe con la rutina, donde el tiempo camina lento para sentir la satisfacción de la acción presente, donde los sentidos son ampliados por la imaginación más allá de sus capacidades físicas, es una expansión de la mente que permite descubrir y maravillarse de algo que no está ahí pero que nosotros sí *notamos* y en ese proceso, el sujeto se descubre a sí mismo y adquiere una nueva percepción del mundo. Muchas veces puede ser experimentada con otros sujetos por desarrollarse en espacios estéticos socialmente compartidos, pero cada uno tendrá su propia y única experiencia.

### **6.1 La experiencia previa**

Como vimos más arriba una experiencia estética la componen distintas cualidades estéticas, en cada situación, unas cualidades sobresalen de otras y cada docente selecciona las más significativas para dar paso a futuras experiencias, por lo que, para iniciar este análisis comenzaré con la categoría experiencia previa la cual relaciono con la forma en que los docentes se disponen a participar en las exploraciones y con la cualidad de *continuidad* de la experiencia refiriéndome a ella en tres situaciones específicas, la formación inicial docente, el trayecto de los docentes por *La Obra Completa* y su experiencia previa en la práctica en el aula con sus alumnos, ya que la *continuidad* será una condición para el crecimiento educativo y el acercamiento a la experiencia estética. En palabras de Dewey (2008):

(...) el proceso de la vida es continuo, posee continuidad porque es el proceso permanente y renovado de la acción sobre el ambiente y de este sobre el ser, junto con la constitución de relaciones entre lo que se hace y lo que se padece. De aquí que la experiencia sea necesariamente acumulativa y su asunto principal gane expresividad en virtud de la continuidad acumulativa. (p. 117)

En este sentido renovar la experiencia propició que cada docente, recordara la vivencia de su primera formación donde hubo un ambiente específico para realizar acciones relacionadas con las artes y que le dejaron impresiones. Tal remembranza posibilitó que en su mayoría los maestros mostraran disposición a la exploración artística. Incluso el hecho que en primera instancia sólo lo hicieran por compromiso, les permitió estar presentes y salir de la monotonía del CTE. Aquí es donde surgieron los recuerdos de sus experiencias anteriores para permitirse renovarlas durante la exploración, así se observó en la docente 1 quien parte de decir “cuando iba en la normal yo recuerdo”, para compartirnos una ocasión que relata:

(...) y dijo ‘ésta es la que tienen que representar’, entonces (cambia el tono, muy entusiasmada): ¡ay yo voy a ser el director!, ¡yo voy a ser la bailarina! Entonces, representamos lo que era la pintura del ensayo, eso me gustó muchísimo, y ahí empecé como la búsqueda por el arte, por la [actividad] artística. (Entrevistas Finales, p. 38)

La primera experiencia de la docente 1, mantuvo una continuidad que ella misma buscó en la sesión de teatro, y fue el desarrollo dirigido de la *Exploración artística* la que permitió enlazar su presente con lo que vivió en el pasado: “Independientemente por completo de todo deseo o propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores” (Dewey, 1967, p.25). En este sentido, se cuidó mantener un ambiente encaminado al crecimiento de la experiencia que permitiera cimentar las del pasado y crear un nuevo piso para futuras exploraciones artísticas. En el caso de la docente 1, la experiencia más significativa que tuvo fue su acercamiento al teatro, por lo que, al volver a presentarse el espacio propicio para su exploración, ella entró al juego sin muchas complicaciones así se puede apreciar en las anotaciones del diario de campo: “Docente 1 comenzaba a caminar,



elegantemente abanicándose al compás de su paso, su mirada dejaba ver una actitud de superioridad, caminó seria y erguida” (Proceso de Intervención, p. 15). Ella misma lo confirma al recordar ambas experiencias:

(...) entonces yo cuando estuvimos trabajando me remontó un poquito a cuando yo era estudiante, porque cuando yo era estudiante yo hacía, te sentías libre, te dejaban trabajos y lo tenías que hacer y tenías que ver la forma de desenvolverte y presentarlos y salir bien y aquí fue como volver a vivir esa parte. (Entrevistas Finales, p. 36)

La libertad que se experimenta tanto en la producción de una obra como al contemplarla es el resultado de la continuidad y suma de experiencias con otras cualidades estéticas. En este caso esa experiencia que tuvo 14 años atrás le permitió disfrutar la sesión e involucrarse a mayor profundidad en la exploración del personaje, así lo veremos más adelante.

Las experiencias previas con las artes, en especial con la danza, tienen mayor presencia en la memoria en la docente 2, por lo que su atención tuvo mayores y más profundas repercusiones en su participación en las actividades de esta disciplina, pues de estos primeros acercamientos identifica una forma de la enseñanza de la danza:

¡Ah! pues muy diferente porque allá es tal cual sentir el compás, aprenderte los pasos básicos para después complementar con los más difíciles, y aquí no porque dejamos que los niños o me dejas que yo, al niño o que algo que me interese o que al niño le interese, es muy diferente. (Entrevistas Finales, pp. 31-32)

El testimonio anterior es un ejemplo de cómo incluso al final de *La Obra Completa*, en mi interés de mostrarle a la docente 2 los beneficios de la corriente pedagógica de Greene y Dewey utilizo su experiencia previa para hacerla notar una diferencia entre su formación inicial y la nuestra: “Pero que en tanto el principio de continuidad se aplica de algún modo en todos los casos, la cualidad de las experiencias presentes influye en el *modo* como el principio se aplica” (Dewey, 1967, pp. 37-38). Dewey se refiere a la dirección en que la experiencia se desarrolla para conducir a un crecimiento, en este caso mi criterio se centró

en hacerla identificar por sí misma las posibilidades que *La Obra Completa* pudo aportar a su docencia. “Estas experiencias pueden asociarse con el sentido de nuestras historias personales, en contraste con los antecedentes a partir de los cuales nos movemos en presencia de los trabajos artísticos” (Greene, 2004, p.26). De esta manera, a partir de su experiencia previa, la docente 2 pudo notar durante el proceso de exploración en la danza algo más allá de los movimientos obvios al ojo y nuevas posibilidades de hacer y enseñar la disciplina, las cuales descubrió durante sus reflexiones y participación en *La Obra Completa*. Fue la continuidad de la experiencia la que le permitió transitar por una experiencia a mayor profundidad, la cual se revelará en la categoría *ver más allá, para ir más allá* de la que hablaremos más adelante.

Por su parte, el director de la escuela se refiere a las experiencias en educación artística de la siguiente manera:

(...) es parte de la formación del maestro, pero a veces se abandona un poquito y el tiempo hace que lo dejemos de practicar y por ejemplo ahorita pues lo recordamos y las expresiones de todos es de agrado porque ya lo hemos vivido, entonces es volverlo a vivir. (Proceso de Intervención, p. 16)

Como se mencionó anteriormente, la cualidad del goce hace una ruptura en el momento presente para dejar pasar algo que seguramente tendrá un significado pero que no es necesario saberlo para su disfrute: “el movimiento estético de la satisfacción sólo entra en juego sin una comprensión mediante conceptos, es decir, sin que sea visto o entendido algo *como algo*” (Gadamer, 1991, p. 29). La experiencia previa del director con las artes dejó en él sensaciones de agrado, esta cualidad permite que cada vez que él se encuentra frente a un espacio de exploración artística, lo haga sin tantas inhibiciones y cuestionamientos, así sucedió en la sesión de teatro donde les pedí que representaran alguna forma de autoestima y “el director comenzó a saltar de un lado a otro, como jugando al avioncito” (Proceso de Intervención, p. 12), donde la figura de autoridad voló y se perdió por un momento.

Por otro lado, *la Exploración artística* en cada CTE propició el *ambiente* para que los docentes se abandonaran a nuevas búsquedas como lo hizo el director, y que ellos pudieran

establecer vínculos con otras experiencias, siempre de mi parte, cuidando su desarrollo y dirección como elementos de la cualidad de la continuidad de la experiencia.

En toda experiencia integral hay una forma porque hay una organización dinámica. Llamo dinámica a la organización porque emplea tiempo para completarse, porque es un crecimiento. Hay un principio, un desarrollo, un cumplimiento. El material es ingerido y digerido por medio de la interacción con esa organización vital de los resultados de una experiencia anterior, que constituye la mente del que la elabora. (Dewey, 2008, p. 64)

Contar con una planeación donde se contemplaron contenidos en valores y la exploración artística, para llegar a la representación ayudó a que el director creara un puente entre la experiencia actual y las anteriores, lo que le permitió “volverlo a vivir”.

Durante 33 años de carrera, el director ha podido acumular experiencias con las artes lo que le ha permitido ser consciente de la importancia de la educación artística en la vida de sus compañeros y estudiantes: “(...) es necesario que haya canales precisos listos para la respuesta motora, debidos, en parte, a la construcción nativa y, en parte, a la educación mediante la experiencia consciente” (Dewey, 2008, p. 111). Sus experiencias previas y la posibilidad que brindan las *Exploraciones artísticas* en cada CTE de ser creador y contemplador de ellas y la de sus compañeros permitió que la condición de la experiencia previa tuviera una continuidad que resultó en que pudiera notar otras cualidades en sus compañeros:

El director comenta que todos le han impresionado, menciona cualidades de cada uno: la actitud de la docente 1 con la Catrina, la postura de las coristas que seguían en su mismo lugar, en la docente 4 el tono de voz que le dio a la Catrina, y la docente 7 que en un principio entra en nervios pero que después saca adelante el trabajo. (Proceso de Intervención, p. 17)

La experiencia previa en la formación del director también ayudó a que el apoyo a la propuesta de intervención fuera total, lo cual posibilitó nuevas experiencias. La invitación a

participar en *La Obra Completa* se abrió a todos los integrantes de la comunidad educativa, permitiendo que cada quién consintiera participar en ella.

El relato del docente 3 me brindó otro ángulo a propósito de experiencias pasadas en el tipo de formación que se recibe, en su caso expresó:

(...) así tengo un expediente de cursos, Shibboleth (me señala una montaña de papeles en su escritorio) muchos de verdad, no creas que no, estuve participando para carrera magisterial uhuuu, cursos de artísticas, de matemáticas, de interculturalidad y ambiente, muchos, y me gusta... pero igual es una intervención entre adultos, pues, y a mí lo que me cuesta trabajo es ya hacerlo acá. (Entrevistas Finales, pp. 7-8)

Mientras el profesor lo decía se notaba un tono de queja a partir de lo cual interpreto que no todas las experiencias previas son gozosas y aunque las experiencias que aquí buscamos son aquellas que puedan ser disfrutables, el caso del docente 3 sirve como contraste de las experiencias estéticas y educativas que queremos promover e identificar

La narración del docente 3 muestra un punto de referencia para no tener plena disposición en participar en cada *Obra*, aunque estuvo presente en 3 de los 4 CTE y se le veía disfrutar las sesiones, debido a la naturaleza de su experiencia previa, le fue más difícil identificar cualidades que tuvieran sentido para su práctica docente. A decir de Le Breton (2005): “Los desacuerdos de percepción no son solamente conflictos de interpretación: traducen, a la vez, los desacuerdos del mundo” (p. 48). En palabras del docente, notamos la queja de “los cursos en los que estuvo participando” los cuales “son entre adultos” y poco le ayudan a entender cómo desarrollarlos en el aula por lo que la organización dinámica que propongo como uno de los elementos para propiciar un ambiente estético, esto es, la exploración en CTE y su práctica en el aula puede ser parte de la solución al problema de saber llevar lo aprendido entre adultos a la aplicación en el salón de clases con los alumnos.

La propuesta en *La Obra Completa* aquí cobra sentido, tan importante es que el docente viva la experiencia de la exploración artística, como que adquiriera la confianza para saber cómo planearla y realizarla en el aula, así también lo observó la colega Mayari Ramírez

(2015) al darse cuenta de que en el proceso de observación de formas expresivas con niños de 4°, a la par, se desarrolló un acompañamiento a la docente, el cual, le brindó mayor seguridad en su práctica (p. 134). En esta ocasión el docente 3 no tuvo acceso a participar en este segundo momento de la formación, sin embargo, el que haya tenido un acercamiento diferente a sus anteriores experiencias, donde pudo lograr interactuar con sus compañeros en un ambiente de juego para ser creador en colectivo de una obra y espectador de la de sus compañeros, puede ser el comienzo del sendero hacia una mejor experiencia.

Posiblemente los docentes han tenido otros tipos de acercamientos a las artes que componen parte de su acervo de experiencias previas, como el ir a un museo, encuentros artísticos urbanos, talleres de arte, entre otros, y que son importantes, pero no tengo conocimiento de ellos, por lo que solo hago referencia a la experiencia previa en su formación inicial docente. Por otro lado, debido al ambiente educativo donde estamos desarrollando los espacios para propiciar la experiencia estética, todo lo que tuvo que ver con sus acercamientos a las artes desde su formación tomó relevancia y en inicio influyó en el tipo de disposición que consintieron de sí mismos. Así en el caso de la docente 4 quien hace 26 años tuvo su primera formación como maestra y desde hace ocho labora en la primaria José Santos Valdez, declaró no haber recibido ningún tipo de formación artística pero que sí ha tenido “en otros centros de trabajo”. La distancia que hay entre cada encuentro con la exploración con las artes también va quitando color a la impresión de las experiencias, por lo que fueron importantes estos acercamientos con las nuevas condiciones objetivas de *La Obra Completa*. En la educación progresiva el educador debe estar pendiente del fluir de la experiencia, su curso y medio a desarrollarse “deben saber concretamente qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento” (Dewey, 1967, p.42). Los dos momentos de *La Obra Completa* en su *continuidad* fueron fundamentales para propiciar una mejora en su práctica.

La docente 5 en su primera formación cursó las materias de música, danza, artes plásticas y teatro. Participó en 3 de las 4 sesiones de CTE. En la segunda sesión, la docente 5 tuvo una participación inestable, leía el cuento con nosotros, pero se desapareció en el momento de la exploración, realmente había algo en ella que no le permitió incorporarse

plenamente a la sesión, sin embargo, en la siguiente *Exploración artística*, tuvo un cambio notorio en su disposición en la sesión de danza, “la docente 5, quien no había querido participar la sesión pasada, se encuentra muy dispuesta y en verdad experimentando con el ritmo, relajada y contenta (Proceso de Intervención, p. 30).

En esta sesión dedicada a la danza, podemos identificar la cualidad de *continuidad* que le dejó una experiencia previa: “La cualidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos. Hay un aspecto inmediato de agrado o desagrado, y hay una influencia sobre las experiencias posteriores” (Dewey, 1967, p.22) como se narra arriba, la docente 5 ya había tenido dos encuentros con la *Exploración artística* en mis sesiones anteriores y, en una de ellas no quiso participar, sin embargo, como observadora al parecer se sintió motivada al ver a sus compañeras entregadas a la obra de teatro, de esta manera, la experiencia previa adquirió *continuidad* y con ella trascendencia en su memoria y acción.

En el caso de la docente 6 quien también cursó danza, teatro, artes plásticas y música en la Escuela Nacional de Maestros hace 42 años, tuvo una actitud de disposición en *La Obra Completa*. Un factor importante para que esto sucediera fue la experiencia previa que tuvo con el Dr. Paoli, con quien ya había trabajado el programa Jugar y Vivir los Valores años atrás. Es por su petición que surgió el acompañamiento.

¿Ha recibido alguna formación artística o en valores en su transcurso por la primaria José Santos Valdez? “Sí, la del Doctor Paoli y su equipo en las juntas de Consejo Técnico quienes nos han brindado estrategias para trabajar en el grupo y reafirmar valores a través de las lecturas del libro “Jugar y Vivir Ciencia y Valores”. (Cuestionarios Docentes, p. 18)

Como veremos más adelante a pesar de contar con una experiencia previa, no se logró identificar en su proceso cualidades que me permitieran inferir una experiencia educativa o acercamientos a la experiencia estética en ella ya que se permitió a sí misma poca autonomía en la dirección de las sesiones en el aula así como en las planeaciones, y aunque en la entrevista final expresa haber aprendido nuevas técnicas para abordar la educación artística,

la falta de involucramiento la dejó al margen de la observación y en menor medida de su práctica.

Las escuelas privadas en México, en su mayoría, han significado una salida para las clases medias y altas para asegurar una educación de mayor nivel académico del que ofrecen las escuelas públicas, no ahondaremos en este tema, pero por la declaración de la docente 7 al referirse a su proceso en el Colegio Simón Bolívar (Particular) de 1988-1992, nos detendremos en su formación. “Sí, ahí recibí la educación musical con flauta y guitarra, danza folklórica, teatro y además teníamos clases extraescolares que llevé estudiantina, rondalla y como era escuela católica también teníamos moral” (Cuestionarios Docentes, p. 27).

Las escuelas privadas se caracterizan por poner un poco de más atención en otras materias como educación física y educación artística, en el caso de la docente 7 podemos observar una variedad de disciplinas artísticas incluidas en el currículo del colegio.

Durante las sesiones de CTE la docente 7 tuvo siempre disposición, aunque no siempre terminó las sesiones, debido a que su puesto como subdirectora le demandó priorizar otras actividades: “En el hombre, la educación reemplaza a las orientaciones genéticas, que no asignan ningún comportamiento preestablecido. La naturaleza del hombre se realiza en la cultura que lo acoge” (Le Breton, p. 23, 2005), de esta manera, a pesar de que la maestra cuenta con una experiencia previa amplia en las disciplinas artísticas que pudo haberla ayudado a profundizar en las exploraciones, la cultura escolar, en palabras del docente 3, de “lo urgente y no lo importante” (Proceso de intervención, p. 56), impusieron límites que no le permitieron involucrarse y desarrollar las habilidades aprendidas en su primera formación, esto es, la cualidad de *continuidad* no pudo tomar lugar.

Al preguntar a la docente 8 si consideró importante la formación que realizamos, respondió: “(...) es muy importante porque sí impacta a los niños, yo cuando estoy en grupo, por ejemplo, a los niños les gusta cantar, les gusta hacer drama, les gusta hacer muchas cosas, yo lo comprobé cuando estuve en grupo” (Entrevistas Finales, p. 20).

La docente 8 además de haber tenido un acercamiento a la danza, música y teatro en su formación inicial en la normal de maestros, también ha llevado a la práctica los

conocimientos aprendidos que, en su valoración, “es muy importante”, por tal motivo se le ve en las sesiones completamente entregada a la exploración: “La docente 8 de dirección tomó una postura un tanto jorobada. Usando el término *ansina* denota su personaje campesino” (Proceso de Intervención, p. 15). Ella, a pesar de no participar en *La Obra Completa*, sabe que cada acercamiento tiene su propia importancia “consiste precisamente en que hay algo <<qué entender >>, en qué pretende ser entendida como aquello a lo que <<se refiere >> o cómo lo que <<dice >>. Es éste un desafío que sale de la <<obra>> y que espera ser correspondido” (Gadamer, 1991, p. 34). Y así sucedió en la Docente 8, quien como veremos más adelante, la claridad que le permiten ambas experiencias, la teórica y la práctica, la hicieron capaz de ver más allá de lo que lo que la misma obra le propuso.

## **6.2 El darse la oportunidad de padecer**

Recordemos que una experiencia, cualquiera que sea, “es el resultado de una interacción entre la criatura viviente y algún aspecto del mundo en que vive” (Dewey, 2008, p. 51). En este sentido, Dewey explica que, en la interacción de la persona con algo o alguien, hay un padecer derivado de la relación con ese objeto, esa persona, esa idea, etcétera; es decir, la acción de hacer frente a algún aspecto del mundo afecta la percepción del sujeto sobre sus propiedades hasta que “surge una mutua adaptación del yo y el objeto, y esa experiencia en particular llega a una conclusión” (Dewey, 2008, p. 51). Así, en nuestro caso los docentes se vieron expuestos a cada *Exploración artística* y padecieron su realización, reaccionaron y en ese sentido padecieron el resultado de las interacciones.

En esta categoría, se identificará este padecer – hacer como una condición necesaria para la experiencia estética, pues es su equilibrio el que le da paso a su existencia. El docente, de alguna manera fue consciente de que para obtener aquello que las disciplinas artísticas provocan más allá de la preferencia, había que pasar por un padecer frente a la obra, para descubrir algo más allá de lo que evidentemente ofrece, esta consciencia es donde veo la cualidad estética que en el cumplimiento mecánico no se percibe.



La disposición que tuvieron los maestros para explorar las disciplinas artísticas en el CTE fue la pauta para permitirse o no la exploración, acto principal con el que contamos para estimular el interés del docente en la mejora de su práctica en la materia.

Como el lector recordará, la docente 5 en la sesión de teatro del CTE no quiso integrarse a participar, pero tuvo la oportunidad de percibir el goce de sus compañeras como se puede observar en el registro:

(...) comenta que todos lo han hecho muy bien y que a ella no se le dan mucho estas cosas pero que si la hubiéramos puesto a hacer una escenografía la hubiera hecho y empecé a comentar que nos íbamos a ir quitando estos “no puedo, o no se me da” porque eso también se lo pasamos a los niños. Ella se defendió diciendo que ella sí estimula a sus niños, aunque ella no lo haga, dice *lo mío ya lo resolveré*. (Proceso de Intervención, p. 18)

La docente 5 ya había experimentado dos sesiones conmigo, la sesión de ritmo y la de teatro, en la que participó en la lectura del cuento, pero no en la exploración, ni representación porque había *algo* en “ella” que tenía que “resolver”. La maestra padeció la *Exploración artística*, tuvo un desequilibrio en el hacer por lo que no llegó a completarse la experiencia, “el exceso de receptividad corta la maduración de la experiencia y lo que se aprecia entonces es el mero padecer de esto o de aquello, sin importar la percepción de algún significado” (Dewey, 2008, p. 52), sin embargo, lo que se rescata de este momento es su percepción de que “todos lo han hecho muy bien”, posiblemente esto pudo haberla motivado en participar la siguiente sesión cuando:

(...) con saltos cortitos da vuelta a la derecha y después a la izquierda con los brazos abiertos, se pone un poco seria, pero me parece porque procura concentrarse en el ritmo y sus movimientos, termina siguiendo el ritmo dando los brincos cortos, aventando los pies hacia el frente, como pequeñas pataditas. (Proceso de Intervención, pp. 30-31)

Para llegar a esa decisión debió haber pasado por un proceso de valoración que le permitió incorporarse a la experiencia con sus compañeros “Tenía yo unos conflictillos por

ahí, muy encontrados, nada que ver contigo, pero a fin de cuentas sí repercutió (Entrevistas Finales, p. 24). Para ella quién tiene 42 años de servicio docente y 18 años en la primaria José Santos Valdez implicó un proceso complejo pasar, del no querer participar en la sesión anterior, a ser parte de la *Exploración artística*, pues requirió superar alguna cuestión en ella misma, que le permitió reconsiderarlo.

En el siguiente relato la docente 5 logró un equilibrio entre la tensión del padecer y el hacer “el docente 3 comienza a hacer movimientos como si fuera un monstruo y la docente 5 intenta seguirlo con un poco de vergüenza, le gana la risa, pero al final lo hace” (Proceso de Intervención, p. 31). Esta decisión de seguir al docente 3 superando el nerviosismo de hacer algo fuera de sus convenciones y continuar con una risa, nos muestra un momento de ese equilibrio donde su decisión es sentida, es decir, no sólo se queda en el razonamiento, sino que atraviesa al ser en la experiencia “(...) hay en cada experiencia un elemento de padecimiento, de sufrimiento en sentido amplio, de otra manera no habría incorporación de lo precedente” (Dewey, 2008 p. 48). La docente 5 tuvo que hacer a un lado sus conflictos personales a cambio de obtener algo por lo que valdría la pena cambiar de actitud: “Porque <<incorporar>> (*take in*) es una experiencia vital, es algo más que colocar algo en la cima de la conciencia, sobre lo previamente conocido” (Dewey, 2008, p. 48). Con lo anterior no quiero simplificar el padecimiento a acciones de la vida cotidiana, reitero al lector, para los docentes, el darse la oportunidad tanto de explorar, como de ser partícipes creadores de cada *Obra*, implicó otras variantes que van desde el cómo se estructuró el ambiente, hasta la propia interacción con sus compañeros. Así que el equilibrio logrado entre el hacer y padecer le permitió transitar otra cualidad de la experiencia, como el poder gozarla conscientemente, así nos lo comparte ella:

“(...) yo dije ¡ah, bueno!, me voy a dar la oportunidad de integrarme; sí se me hizo padre lo que estabas haciendo y pude hacer a un lado lo demás ¿no? Porque dije bueno, a fin de cuentas, al final todos tenemos algo de niños”. (Entrevistas Finales, p. 24)

¿Y qué pasa cuando somos niños? Generalmente lo asociamos con la posibilidad de jugar y hacer del juego una fiesta comunal, donde la participación de todos agrega emociones

e interacciones, y es en este ambiente de fiesta que la docente 5 quería participar, pero su propia decisión de aislarse no se lo permitió en la sesión de teatro: “si hay algo asociado siempre a la experiencia de la fiesta, es que se rechaza todo el aislamiento de unos hacia otros. La fiesta es comunidad, es la presentación de la comunidad misma en su forma más completa (Gadamer, 1991, p. 45). La comunidad educativa en el CTE fueron los integrantes de esa fiesta a la que sí había sido invitada.

El espacio de CTE sigue siendo un momento de reunión idóneo para desarrollar exploraciones artísticas, ya que es un espacio donde la figura docente se relaja, los maestros conviven entre ellos, toman los alimentos juntos y este ambiente propicia una convivencia más juguetona para formar parte de la fiesta de la exploración artística.

Mi propio tránsito por *La Obra Completa* me dejó una variedad de experiencias por lo que a flor de piel sé, que es otro tipo de arte, una obra que el sujeto puede contemplar, producir y contemplarse adentro de ella a partir de los otros, en gran parte, debido a la estructura desarrollada desde la metodología.

Como ya he mencionado, las cualidades de la experiencia en cada caso y situación destacan unas más que otras, en el caso de la experiencia previa de la docente 4 no contó con la continuidad para su desarrollo en *La Obra Completa* por lo que encontró su motivación para participar en otra cualidad de la experiencia, así se puede apreciar en su testimonio: “(...) reflexionamos acerca del hecho de que animarte a hacer algo también te brinda autoestima porque en palabras de la docente 4, ‘*es como un reto, lo tienes que vencer*’”, (Proceso de Intervención, pp. 17-18).

Entender la invitación a la exploración artística como un reto puede ser una forma de estímulo para *darse la oportunidad* de participar en *La Obra Completa*, aunque tiene sus riesgos:

La docente 4 me explica que (...) una actividad que se llama Escuela entre Pares (...) a la otra maestra le tocaba hacerla, pero por alguna razón no podrá y a última hora el director se lo ha pedido a ella, se siente un tanto molesta porque ella siempre

cumple lo que se le pide, sin embargo, sabe que puede sacar el trabajo adelante. (Proceso de Intervención, p. 25)

La saturación de trabajo a la que se sometió la docente 4 fue un constante desequilibrio entre el padecer y hacer en todo su proceso. La situación, fue un factor que dificultó que la docente 4 se desarrollara plenamente en *La Obra Completa*.

“La experiencia está limitada por todas las causas que interfiriesen con la percepción de las relaciones entre padecer y hacer (...) Ninguna experiencia tiene la oportunidad de completarse porque con demasiada rapidez se presenta alguna otra cosa que lo impide”. (Dewey, 2008, p. 52)

En este orden de ideas, ejemplifico con la importancia del tiempo de cada fase, pues en cada una se desarrollan los acuerdos de los elementos de *La Obra*, “Se realizó planeación con la docente 2 y después un poco apresuradas con la docente 4 ya que no vino la maestra de inglés y sólo tuvimos una hora” (Acompañamiento Transcripción, p. 36). Al solo tener una hora, quiere decir que la fase de Reflexión, un momento fundamental para reforzar saberes que pueden apoyar su experiencia, no se llevó a cabo, y estos huecos educativos son los que nos obligan como formadores a modificar las planeaciones con base en situaciones reales y elegir las experiencias que pueden contribuir a un desarrollo continuado.

A pesar de la capacidad de la docente 4 por resolver las actividades extras que le pidió el director, la premura la rebasó al grado de perder de vista un día de la aplicación de nuestra secuencia didáctica “La docente 4 no esperaba (o recordaba) nuestra sesión, se estresó pues no tenía nada preparado” (Acompañamiento Transcripción, p. 42), aunque en el transcurso del desarrollo de *La Obra* la docente se fue relajando (aquí es donde observo que el docente puede verse a sí mismo dentro de la obra), y al final los alumnos lograron terminarla, su misma percepción la llevó a buscar un equilibrio entre el padecer y la acción, al sugerir por sí misma realizar sola la siguiente planeación, así lo evidencia el diario de campo (Figura 8):

“Miércoles 29 de mayo. 3ª Planeación Docente 4 de 4º. La Docente 4 envió su secuencia didáctica (la que ha realizado sola)” (Acompañamiento Transcripción, p. 60).

Tema Central: Valentía, paciencia y determinación  
 Tema Específica: Artes Plásticas  
 Sujetos y contexto: Alumnos y maestra de 4º  
 Objetivo General: Que los alumnos a través de la plástica, reconozca el valor de la valentía, paciencia y determinación.

1ª Disponer (5 min)

- Indicar a los alumnos que exploren el espacio que caminen en línea recta.
- Se marcará el tiempo con un pandero y los alumnos escogerán una pareja más alta que ellos.
- Continuarán caminando y formarán una pirámide (de 3) cuando se deje de escuchar el pandero
- Continuarán caminando y al término del sonido los alumnos adoptarán una postura de gigante o enano.

2ª Exploración y reflexión. (5 min)

- Se escuchará la canción: "Gulliver" los alumnos cerrarán los ojos y se moverán al ritmo de la música, al parar la música los alumnos se quedarán estáticos por 10 segundos.

- Los alumnos formarán equipos de 4 y cambiarán la música de la letra explorando los 3 niveles de espacio, giro y cambio de soporte. (10 min).
- Se realizarán preguntas de como se sintieron en la actividad.
  - ¿Cómo se sintieron?
  - ¿Qué quiere decir: "Tenía el alma de diamante"?
  - ¿Qué significa: "Honra, justicia, y dignidad"?

4ª Detonar. (cuento)

Se proyectará el cuento de Gulliver (10:56min)

5ª Reflexión.

Se realizarán preguntas en cuanto al valor en su vida diaria.

- ¿Dónde se identifica el valor de valentía, paciencia y determinación?

el No 3 esta adherido al 2 que es

2ª Exploración 3 Reflexión.

2ª Exploración y Reflexión

- Los alumnos escucharán diversos sonidos y se moverán al ritmo del sonido. (3 min)  
 En equipos de 4 tres alumnos cerrarán los ojos y un observará los gestos de los demás se irán rotando hasta que los cuatro integrantes pasen. (5 min)
- Los alumnos moldearán con plastilina el rostro que hicieron al escuchar la música.

3ª Reflexión.

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Que tipo de música el inspiró tranquilidad?
- ¿Qué significa, paciencia?
- ¿Quién en su casa es paciente?
- ¿Cómo lo puedes lograr?

Figura 7, 8 y 9: Secuencia de Arte Plástica de la Docente 4, parte 1, 2 y 3. Fuente: Archivo personal.

En la planeación de la docente 4, observé que combinaba elementos de la exploración de la danza, por lo que el paso número 2 de la primera y segunda fotografía, se sustituyó la exploración de los tres niveles del espacio por una proyección de esculturas abstractas acorde a la sesión de artes plásticas, al terminar, la docente 4 continuó dirigiendo la clase:

(...) lo abstracto es útil porque nos hace sentir emociones (...) si yo pusiera un corazón negro ¿también les inspira amor? “noooo”, respondieron los alumnos, un alumno responde trabándosele un poco la lengua “infidelidad”, “ahora, si yo lo pusiera blanco” pregunta la docente 4 y el mismo alumno contesta “corazón puro”. (Acompañamiento Transcripción, p.71)

La decisión de la docente 4 de realizar por sí misma la planeación y después llevarla a cabo en el aula le brinda mayores posibilidades de arraigar en la memoria no sólo el momento vivido sino también el método aprendido. “Lo que ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación siguiente. El proceso sigue en tanto que la vida y el aprendizaje continúan” (Dewey, 1967, p. 48). Probablemente hasta este punto la docente 4 no ha completado una experiencia educativa, sin embargo, la situación anterior dio pie para mejorar la siguiente y así, darse la oportunidad de planear y dirigir completamente su *Obra*.

Así como la Docente 4 buscó darse la oportunidad en superar por sí misma las dificultades que se presentaron en la realización de la *Obra*, la Docente 2 se dio la oportunidad de superar sus preocupaciones para integrarse, así lo notamos al principio de *La Obra Completa*, donde nos confía: “Un poco apenada ante los demás compañeros, por no saber ejecutar bien los movimientos que conlleva la música” (Cuestionarios Docentes, p.6).

Probablemente la percepción anterior proviene de ser consciente de la condición delicada de su rodilla, sin embargo, la preferencia de la docente 2 por la danza la llevan a darse la oportunidad de participar en la *Exploración artística*. El equilibrio que logra en el *hacer* de la representación y el *padecer* de querer participar cumpliendo las consignas dejando de lado sus preocupaciones, se observan en el esfuerzo que realiza en su secuencia de movimientos:

La docente 2 a pesar de la fragilidad en sus rodillas intenta realizar una leve flexión con su pierna hacia atrás (veo que quiere utilizar el nivel medio de su espacio), no la puede sostener mucho tiempo y avisa el término de su secuencia. (Proceso de Intervención, p. 35)

La docente 2 pudo haber buscado representar sólo el nivel alto o bajo del espacio, pero resolvió ir más allá de sus posibilidades físicas, no sólo decidió los elementos de su obra colectiva, sino también el límite de sí misma, pero ¿qué es lo que la ha motivado a hacerlo? *La Obra Completa* está basada en la exploración de las disciplinas artísticas a partir de las capacidades personales con el objetivo de propiciar experiencias, es decir, la docente 2 al darse la oportunidad de volver a explorar la danza, a través de otra metodología descubrió un estímulo que se cristalizó en su propia práctica.

Desde la planeación de *La obra Completa* no se dio un patrón o estereotipo a seguir, sino consignas con elementos del lenguaje artístico, por ejemplo, en el caso de la danza, forma, giro, cambio de soporte y los tres niveles del espacio en la dimensión vertical. La visión no se limita a quien tenga el cuerpo que “necesita” la danza, sino que, con el cuerpo que se tiene, se danza. Por tal motivo, el esfuerzo de la docente 2 se considera que pasó su mera preferencia de la danza a ir más allá y encontrarse con un goce estético al superar su propia preocupación.

La experiencia previa de la docente 8 le proporcionó elementos teóricos y prácticos suficientes para buscar qué dar y qué esperar de las exploraciones por lo que su equilibrio entre hacer y padecer la *Exploración artística* en la representación de teatro (segunda sesión de CTE) logró llamar la atención de sus compañeros: “Cuando ambos no actúan como órganos de todo el ser [el acto y la percepción], no hay sino una secuencia mecánica del sentido y del movimiento, como al caminar automáticamente (Dewey, 2008, p. 57), no es el caso de la docente 8 ya que, la maestra a partir de su percepción nacida en sus anteriores experiencias, es acorde con la seriedad y concentración que realizó en su interpretación como campesino:

Yo aquí las veces que estuve participando, pues te olvidas de todo, te desenganchas de todo y me concentro en cómo puedo expresar esta parte artística que sí, me parece que la tenemos un poquito olvidada, dentro de nosotros para expresar tu... corporal, ensayar la voz con los sonidos. (Proceso de Intervención, p. 54)

El sentido que la docente 8 de “expresar su parte artística” no sólo le ayuda a gozar la experiencia sino también a transmitirla a sus compañeros quienes fueron sorprendidos por las capacidades actorales de la maestra, en su representación hubo un momento en que se quedó hablando sola: “La docente 8 (el campesino) sigue su diálogo cuestionándose para sí, si la huesuda tendrá amigos” (Proceso de Intervención, p. 15). Su actuación probablemente motivó la futura participación de la docente 5, hasta el grado que la docente 1 percibiera en ella una persona diferente a la “recta y seria” que siempre la ha considerado. “Para percibir, un contemplador debe *crear* su propia experiencia. Y esta creación debe incluir relaciones comparables a las que sintió el creador” (Dewey, 2008, p. 62). De esta manera, aunque cada docente percibió algo distinto a partir de su propia disposición, sus experiencias debieron haber tenido algún punto de encuentro con las de la docente 8 al realizar su representación.



*Figura 10. Representación teatral. La muerte preguntando a un campesino. Fuente: Archivo personal*



En algún momento, la docente 8 logró que nosotros, sus espectadores, nos olvidáramos de todo y sólo viéramos a un campesino atemorizado, platicando con la muerte, aquí es donde la liberación de la experiencia estética a partir de la recepción y no sólo desde la producción toma lugar: “*Aisthesis* designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotadas por la costumbre (...)” (Jauss, 2002, p.43).

Como recordará el lector, la Docente 1 relató con agrado su experiencia en la Escuela Normal al representar la pintura el ensayo de Edgar Degas, por lo que ella decide recuperar estos recuerdos para darse la oportunidad de renovar su experiencia actual:

Sí mira, las clases que tuvimos contigo o las sesiones de consejo técnico, fueron divertidas, fueron entretenidas, a mí me gusta por ejemplo participar más en la actuación, me gusta el que uno pueda como que dejes a un lado esa parte de ser maestro y llevarte a que vivas la experiencia a que te sueltes realmente lo que te gusta porque siempre estamos como más acostumbrados a formar algo y en este caso eres tú quien tienes que participar. (Entrevistas Finales, p. 36)

A partir del relato anterior, infiero que la experiencia de la docente 1 en la Normal de Maestros, posibilitó una participación muy presente atenta y enfocada en la mayoría de las sesiones, no sólo desde la producción de la *Exploración artística*, sino también desde su recepción. Sus acercamientos previos a las disciplinas artísticas la han dotado de cierta educación estética que hace posible gozar la experiencia no sólo por su gusto de “participar en la actuación” sino también le permitió ver más allá de lo que la docente 8 representó con un paliacate en la cabeza, un palo y una chamarra reposando en su espalda, “porque siempre la he considerado una persona más recta, seria, y ahorita verla actuar, la verdad ¡genial! Y pues tiene habilidad para la actuación” (Proceso de Intervención, p. 17). De esta manera, el reconocimiento y valoración que dio a la Docente 8 fue el resultado de un nivel de percepción que le permitió un acercamiento a la experiencia estética como espectadora de la representación de su compañera, “... receptividad no es pasividad. Es también un proceso que consiste en una serie de actos de respuesta que se acumulan, hasta llegar a la satisfacción objetiva. De otra manera no es percepción, sino reconocimiento” (Dewey, 2008, p. 60).

Para llegar al punto anterior, como he venido subrayando, es necesario un proceso de continuidad y la suma de otras condiciones en los ambientes estéticos, sin embargo, muchas veces pensamos que con el hecho de *hacer* se adquieren los conocimientos y/o las aptitudes para el disfrute o ejecución de las artes y aquí es donde la importancia de la experiencia previa toma relevancia pues debido a que para el docente 3 los cursos y formaciones anteriores no sirvieron a su práctica, su apertura a la exploración artística fue limitada, no obstante que participó en todas las sesiones, algunas no las concluyó y las que llegó a terminar, no consiguió profundizar en la exploración:

Docente 3 comenzó a tocar y cantar el primer verso mientras docente 1 comenzaba a caminar (...) a pesar del nerviosismo del docente 3, manifestado en una leve risa, la Docente 1 no perdió la compostura de su personaje. El maestro retomó su papel de campesino que denotaba en su acento y el morral que llevaba colgando, él decidió no leer el texto e improvisar un poco. (Proceso de Intervención p. 15)

En mi anterior descripción de lo que fue la representación de teatro, se puede identificar que la actuación del docente 3 se desarrolló más orientado a lo que arriba nombra Dewey como reconocimiento, donde prevalece más un estereotipo con el “accento y morral colgando” que una percepción orientada a encontrar algo más allá de satisfacer la mera representación.

La diferencia entre ambas la podemos identificar claramente. Analicemos el desarrollo: al inicio, “empezó a tocar y cantar el primer verso”, una actividad que domina ya que sabe tocar la guitarra, no obstante: “Es posible ser eficaz en la acción, y, sin embargo, no tener una experiencia consciente. La actividad es demasiado automática para proporcionarnos un sentido de lo que es y a donde se dirige” (Dewey, 2008, p. 45,) es decir, tiene tan dominada su práctica en la guitarra que la utilizó como un recurso para cubrir la consigna de integrar la canción del cuento.

Más adelante, a la mitad de la representación “a pesar del nerviosismo del docente 3, manifestado en una leve risa, la docente 1 no perdió la compostura de su personaje”, tanto en la exploración como en la representación el docente 3 continuó en el juego sin poder

encontrar mayor sentido a la actividad, mientras que la docente 1 pudo superar ese nivel no dejándose distraer por la risa. Por otro lado, el docente 3 decidió o por la misma falta de atención y el deseo de cumplir con la representación “no leer el texto e improvisar un poco”; “Llega a un fin, pero no a un término o consumación en la conciencia. Los obstáculos se superan con obstinada habilidad, pero no alimentan la experiencia” (Dewey, 2008, p. 45 ), la *Exploración artística* de la cual es parte, lo sobre pasa, y la balanza cae del lado del hacer, impidiendo que su percepción aprecie lo que la docente 1 y 8 vieron e hicieron con menos recursos, “El individuo trata de buscar inconscientemente más que por reflexión deliberada, situaciones en las cuales pueda hacer el mayor número de cosas en el menor tiempo (Dewey, 1967, p.52). Con este ejemplo podemos apreciar cómo el principio de continuidad de la experiencia no llega a completarse, ya que las condiciones internas (sus propias necesidades, aspiraciones, capacidades) se hacen más fuertes que las condiciones objetivas, es decir, los materiales, los temas, la disciplina artística, etc., preparados para desarrollar un ambiente estético que propicie la experiencia.

El equilibrio entre el padecer y hacer, es fundamental para que la experiencia adquiera continuidad, de otra manera, se queda en el simple cumplimiento sin hacer un efecto en nuestra percepción y mucho más lejano, en nuestra consciencia, por tal motivo siempre se propició que las docentes se sumergieran tanto en la producción de cada *Exploración artística*, como en su contemplación. Sin embargo, cada una lleva consigo condiciones internas que tuvieron que equilibrar con las condiciones objetivas ofrecidas, pero, no fue así el caso de la docente 6 quien tuvo cierta distancia en la representación de cada *Obra* “Aviso que les quedan dos minutos. La maestra 6 sólo observa cómo llevo la sesión” (Acompañamiento Transcripción, p. 9).

La docente 6 fue protagonista de *La Obra Completa*, en su caso, el padecer quedó más en la receptividad, que en la propia participación por lo que en su práctica y testimonios no se identificaron cualidades que indicaran la continuidad de la experiencia de su formación inicial, por lo que, el darse la oportunidad, sólo se identificó en esta voluntad de solicitar y recibir un apoyo para un grupo que se percibió desordenado. Fue más como ir a dar clases muestra, sin embargo, en quienes sí se identificó la vivencia de una experiencia fue en los

alumnos; aunque no fueron mi objeto de estudio, dejaré el testimonio de una estudiante, quién en la entrevista grupal nos compartió sus impresiones con respecto a las sesiones de educación artística:

(...) fueron dos, la de allá abajo, la de yoga, que teníamos que conectar con nuestro cuerpo, esta actividad me gustó porque es más de que te tienes que conocerte a ti mismo, tienes que conocer las partes de tu cuerpo y también la última que fue la de teatro porque, aunque a mí no me gusta pasar en público pues pasé, o sea, como que es un poco atrevernos. Le pregunté qué le había animado a hacerlo a lo que respondió: por una parte, porque lo tenía que hacer, por otra parte, también me ayuda a ya no tener tanto miedo a pasar. (Acompañamiento Transcripción, p. 97)

En el testimonio de la alumna “como que es un poco atrevernos” se puede identificar, una cualidad de la experiencia, ese darse la oportunidad en la exploración de danza y teatro le permitió “ya no tener tanto miedo a pasar”, experiencias previas que servirán como cimientos para ulteriores exploraciones con las artes y que estarán más cercanas a lograr un equilibrio entre el padecer y hacer.

He posicionado la experiencia previa como una cualidad prioritaria para un posible acercamiento a la experiencia estética, sin embargo, cada elemento tiene su importancia y sólo el equilibrio en la suma del mayor número de sus cualidades, posibilitará su existencia. El caso de la docente 7 es un buen ejemplo para observar la libertad de inhibiciones que recuperó de su primera formación, pero que, a pesar de haber sido tan completa, necesitó de otros elementos para su continuidad. “La docente 7 decide presentar el fragmento que se actuará y enseguida asume el papel de narradora” (Proceso de Intervención, p. 15). Su primera experiencia le permitió en la sesión de teatro, concederse a sí misma la oportunidad de participar, hasta elegir exactamente el papel que quería interpretar.

A la subdirectora siempre le vi apurada o concentrada en la computadora de su oficina. En CTE sus participaciones tuvieron disposición, sin embargo, los asuntos de oficina siempre fueron su prioridad por lo que realmente no pudo integrarse a la celebración de la fiesta, aquí aplica una idea de Gadamer (1991) cuando dice, “... ¿tiene <<celebrar>> tan sólo

un significado negativo, <<no trabajar>>? Y, si es así, ¿por qué? La respuesta habrá de ser: porque evidentemente, el trabajo nos separa y divide” (p. 46). Al momento de salirse de los equipos de exploración y regresar a la presentación, pero sólo como espectadora, se perdía la parte del juego por lo que, aunque tuviera una experiencia previa con tantos elementos prácticos, las exploraciones quedaron superficiales al no pasar por el ciclo completo de inicio, desarrollo y cierre de las sesiones.

Esta separación de la que habla Gadamer ha sido identificada desde el inicio de la investigación no sólo en el caso de la docente 7 sino en nuestra vida social, y es por lo que se considera fundamental realizar en la escuela este tipo de actividades donde la comunidad educativa se abra a nuevas experiencias que ayuden a crear diálogos para apoyar su propio crecimiento.

### **6.3 Ver más allá, para ir más allá**

En la tradición académica de la enseñanza de las bellas artes, se han preponderado los aprendizajes técnicos y teóricos de las disciplinas. En el imaginario colectivo, la educación artística es un espacio más de entretenimiento y adorno en vez de la construcción de una formación que permita al individuo la extensión de su percepción para ir más allá de la cotidianeidad y monotonía, y así alcanzar libertad de experiencia en otras formas de ver, construir y vivir el mundo.

Así, me refiero a ver más allá, para ir más allá como la condición de la mente de rellenar aquello que tanto la *Exploración artística* como *La Obra* nos invitó a los docentes y a mí a descubrir desde la producción, o a percibir más allá de lo que los sentidos detectan, a partir de la recepción.

En cada experiencia algunas cualidades son más sobresalientes que otras y será la percepción quien distinga su presencia a través de lo que los sentidos del sujeto puedan captar orgánicamente e interpretar de los símbolos de su cultura. Para Le Breton (2005):

Venir al mundo es adquirir una sensibilidad, un estilo de visión, de tacto, de oído, de gusto, una sensibilidad singular frente a la comunidad de pertenencia. Los

hombres habitan universos sensoriales diferentes. Las percepciones sensoriales son relaciones simbólicas con el mundo (Le Breton, 2005, pp. 61-62.).

A propósito de esta cita puedo decir que esos son los ingredientes de la experiencia previa tanto con las artes como de la formación inicial que cada docente lleva consigo y que forman los cimientos para permitir entender nuevos símbolos creados con su comunidad educativa.

En esta categoría identifiqué los efectos de la *Exploración artística* y de *La Obra* en los docentes, donde como creadores o contempladores de estas padecieron, es decir, se vieron afectados, provocados por ella, ejemplos son, la ruptura del cotidiano provocada por el juego artístico que nos “otorga la permanencia” (Gadamer, 1991, p. 52) y que llevó a los docentes a vivir un aquí y ahora especial, de celebración, de fiesta: “... es también característico de la fiesta que por su propia cualidad de tal ofrece tiempo, lo detiene, nos invita a demorarnos. Esto es la celebración” (Gadamer, 1991, p. 49) y en ella, también hubo su momento solemne, durante las reflexiones de cada sesión, finalmente, en esta interacción de los docentes, con la *Exploración artística* o *La Obra*, entre ellos y el ambiente, fueron construyendo sus propios símbolos, es decir, significaron ciertos objetos, acciones, palabras, etcétera, de tal manera que dieron sentido a lo representado y que pudo ser entendido y sentido por los contempladores.

Pasamos por un padecer placentero, o no, por llegar a obtener algo que no se ve, no se toca, no huele, no se oye, no sabe, pero, que se siente y al sentirse se abre un mundo que nos permite observar lo que no está, oler sin que haya olor, saborear sin comer. Algo tan elevado debe tener su esencia fuera de las banalidades de lo cotidiano y es la “facultad desinteresada de sentir el simple efecto de una representación sobre mí” (Deleuze, 2008, p. 84).

Un momento de la docente 2 donde podemos identificar una distinción del antes y después se presentó al recordar el video de la coreógrafa alemana Pina Bausch<sup>7</sup>, en el que se aprecia a una muchacha de vestido rojo, cabello suelto, oscuro y rizado, subiendo descalza

---

<sup>7</sup> -Clip- Senza Peso: <https://www.youtube.com/watch?v=U-7LRMYbRSY>

en una silla en medio de un bosque y dejándose caer libremente hacia adelante, la docente 2 expresó:

Sí, hacerlo, fijate que el de las sillas ¡me gustó!” ... Por ejemplo, yo sí lo haría o sea sí me subo en el pasto porque aquí no te lo hago, entonces en el pasto sí, es como los niños sentir, quitarte los zapatos y sentir la textura del pasto, es agradable, entonces caminar sobre ellos, a mí sí me gustaría. (Entrevistas Finales, p. 30)

Su mente, se apropió de la imagen de la muchacha y se vio a sí misma *haciendo danza*. El video de Pina provocó en ella, esa curiosidad “como los niños” de volver a explorar y jugar. *La Obra* invita al juego, deja siempre un espacio que es posible imaginar. “Lo estético que proporciona el arte es, precisamente, esta posibilidad de *relleno*, nunca acabado, del espacio de juego” (Gadamer, 1991, p. 11). El video de Pina provocó a la maestra imaginarse a sí misma sintiendo la agradable textura del pasto al caer de la silla, porque también pensó *subirse* a pesar de tener su limitación física.

*La Obra Completa*, también ha tenido que ver con este resultado, desde sus propósitos, pensar en su disfrute, en las necesidades docentes, sus intereses, el juego en la exploración, hasta con diversos soportes al mostrar las disciplinas artísticas desde una pedagogía que parte de la experiencia; los videos permitieron que la maestra conociera otra posibilidad de seguir haciendo y enseñando danza, así se le aprecia en la siguiente imagen donde resuelve sin forzar su cuerpo y explora el nivel bajo del espacio personal.



Figura 11. Foto final, ejercicio de Tres soportes y nivel bajo del espacio. Docente 2 en el nivel bajo, sostenida en dos manos y un pie. Fuente: Archivo personal.

En la escuela, una infinita lista de factores compone situaciones diferentes a las organizadas previamente. Aunque en la mayoría de los casos se cumplió con todo lo planeado, la sesión de artes plásticas no pudo realizarse en CTE, pero sí en el acompañamiento. “Se planeó la sesión del banco de la felicidad, la docente 2 mencionó que le gustó la obra del artista brasileño Vik Muniz, me enseñó una fotografía de la cabeza de la medusa representada con espagueti” (Acompañamiento Transcripción, p. 74).



Figura 12. *Tête de Méduse*, Vik Muniz<sup>8</sup>

A partir de esta inquietud que surge de la propia docente, introduje en la planeación algunas imágenes de retratos realizados por Vik Muniz hechos con azúcar y el video Waste Land (2010) - Official Trailer<sup>9</sup> donde muestra el proceso del artista en la realización de obras gigantes con basura. Como formadora vi en la inquietud de la docente 2 una oportunidad para estimular su interés en las artes plásticas, una planeación que fue controlada, en el sentido que lo explica Dewey (2008) “En la medida en la que el desarrollo de una experiencia se *controla* por medio de la referencia a estas relaciones de orden y satisfacción, inmediatamente sentidas, esta experiencia adquiere una naturaleza predominantemente estética” (p. 58). La experiencia que tuvo la docente 2 al ver el video no sólo la hizo sentirse tomada en cuenta, sino que también la llevó a reaccionar de la misma manera al anticipar cómo incluir elementos de basura en la obra grupal en el Arcoíris de la Felicidad. Al final de

<sup>8</sup> Imagen recuperada de: <http://design-art-inspi.blogspot.com/2012/02/vik-muniz.html>

<sup>9</sup> video de Waste Land (2010) - Official Trailer <https://www.youtube.com/watch?v=sNlwh8vT2NU>



la sesión la “docente 2 pregunta *¿cómo se sintieron al pintar, ¿cómo sintieron la pintura?* Algunas respuestas fueron *suave, con arenitas. ¿cómo se sintieron al trabajar en equipo* pregunta la docente 2, una alumna respondió *bien, porque compartimos*” (Acompañamiento Transcripción, p. 84). En sus preguntas se puede notar la búsqueda en dirigir a los alumnos hacia la exploración tanto del material como de sus emociones, resultado de nuestros diálogos en las planeaciones y de haber experimentado por sí misma la importancia de incluir sus intereses, en este sentido, en la sesión de arte plástica ella se apropió de la técnica plástica de reciclaje inspirada por Vik Muniz, lo que le permitió dar continuidad a la actividad extendiendo la participación de los alumnos a sus hogares, pidiéndoles materiales que podrían encontrar en sus casas.



*Figura 13. Alumnos separando los colores del Arcoíris de la Felicidad. Fuente: Archivo personal.*

“Muchos niños lo disfrutaron... Y todavía los tuve adentro y les dije traigan cáscaras, traigan huevito lo que quiera para terminarlo y sí los niños sí porque como que se sintieron libres” (Entrevistas Finales, p. 32). La continuidad que la docente 2 dio a su propio interés artístico la permitió a vislumbrar la experiencia con sus alumnos “En cierto sentido, toda experiencia debe de hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de calidad más profunda y expansiva. Este es el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 1967, p.52). La percepción de

la docente 2 es que sus alumnos “se sintieron libres”, tal vez ella así se sintió no sólo viendo los videos, sino también en el fluir de su clase.



*Figura 14. Nube de cáscaras de huevo. Fuente: archivo personal.*



*Figura 15. Sol de cáscaras de naranja. Fuente: archivo personal.*



Figura 16. El arcoíris de la felicidad. Degradado del color y reciclaje. Fuente: Archivo personal.

La sesión de teatro en CTE se llevó a cabo el 1° de marzo de 2019, para el día 15 de marzo estábamos realizando la exploración de teatro en el aula con la docente 4, pero al haber algunos retrasos no se pudo terminar la sesión y decidimos posponerla al 22 de marzo. Para esta fecha la docente 4 ya había notado que el espacio del salón era muy pequeño y decidió realizar la clase en la cancha de fútbol, también llevó algunas telas, instrumentos y accesorios para explorar con la obra de “El oso y los dos amigos” (cuento del programa JVCV de quinto grado) que interpretarían los alumnos, divididos en tres grupos.

El cuento relata la historia de dos hombres que al caminar por el bosque los empezó a seguir un oso, por lo que tuvieron que trepar a un árbol donde se dieron cuenta que había un panal con deliciosa miel escurriendo, pero rodeado de abejas, uno de ellos resbaló hasta caer cerca del oso y el que quedó arriba tomó el panal sin pensar en las picaduras de las abejas y lo aventó lo más lejos que pudo para alejar al oso de su amigo. Cada equipo realizó su propia exploración con los mismos materiales, pero hubo uno de ellos que nos hizo *ver* volar las abejas juntando un poco de pasto seco de la cancha y aventándolo sobre el aire.

“El primer equipo tomó la banca, la pusieron en forma vertical para simular el árbol donde se encontraban los amigos, otro alumno realizó el acto de aventar el suéter con el pasto seco por el aire y en el público se escuchó una voz que dijo: - Son las abejas-. (Acompañamiento Transcripción, p. 20)



Figura 17. Las abejas. Expresión de alumno al ver “las abejas”. Fuente: Archivo personal.



Figura 18. Todos vimos abejas. Momentos donde se utilizó el recurso de “las abejas”. Fuente: Archivo personal

Este poder *ver* las abejas, tuvo una trascendencia en la mente de la mayoría, algo notamos a partir de lo simbólico, empleando las palabras de Gadamer (1991) “Los simbólico no remite al significado sino que *representa el significado*. Si la esencia del juego es el auto movimiento, la de los simbólicos sería el auto significado” (p. 12). Todos vimos abejas, y no sólo pastos secos volando por el aire, de alguna manera la construcción del cuento, los

elementos de vestuario que llevó la docente 4, la cancha de fútbol, la confianza de los alumnos en la maestra fueron el ambiente propicio para *ver más allá* de pasto en el aire como lo hace notar Greene (2004):

Quiero resaltar la noción de que las cualidades estéticas son atributos perceptibles de los objetos y sucesos reales – sillas, tazas de té, encuentros en la esquina de una calle-, atributos que se vuelven interesantes y significativos, de manera intrínseca, cuando se les permite existir en un espacio estético. (p.25)

En este caso las condiciones dispuestas por la maestra permitieron la existencia de dicho espacio estético en el que una acción resultó significativa para todos.

En otra sesión, en la de artes plásticas donde la docente 4 planeó casi sola su secuencia de exploración artística, también hubo un atributo que surgió dentro del espacio estético de *La Obra Completa*, que permitió a la docente 4 ver con otros ojos el abstraccionismo.

En cierto momento durante la clase comenté acerca de la ruptura que hizo la cámara fotográfica en el arte: “surge la cámara fotográfica y entonces los pintores dicen: ‘¿para qué pinto exactamente igual si la cámara lo hace?, entonces tuvieron que experimentar, reinventar la pintura” (Acompañamiento Transcripción, p. 70). Al entender esta información la docente 4 notó un *atributo* que no había percibido anteriormente en el abstraccionismo pero que ahora, con una nueva experiencia, adquirió sentido: “Sí aprendí cosas, aprendí lo que decías del arte surrealista ¿no? y hasta yo misma decía ¿y estas pinturas qué les ven? Y pues no, así como tú nos enseñaste, ¿ese video sí lo alcancé a ver, sí lo vi!, (Entrevistas Finales, p. 10). Se refiere a uno acerca de Wassily Kandinsky<sup>10</sup> y aunque no distingue exactamente el movimiento artístico ha encontrado un por qué en sus creaciones que antes no entendía y que ahora le permiten disfrutarlas. *La Obra Completa* dio continuidad a la información brindada a la docente 4 acerca del movimiento artístico con el video durante la planeación, y el relato de la cámara fotográfica durante la aplicación en el salón de clase “(...) el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado

---

<sup>10</sup> Video: Kandinsky: El mago de la pintura abstracta. Sabías que...  
<https://www.youtube.com/watch?v=MgiLzrRNS0s>

antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 1967, p.34-35). En la planeación hecha por la docente 4 fue donde introducimos el tema del movimiento artístico, al enviarle corregida su secuencia le compartí el video de Kandinsky y en clase, narré un cambio tecnológico que afectó la apreciación del arte, y finalmente, explicar los principios de la obra del autor: el punto, la línea y la búsqueda de lo que nos provocan los colores, fueron momentos y contenidos específicos que afectaron sus experiencias ulteriores:

(...) ahorita que pintaron el cromático ok, ya les di la explicación (...) vamos a aterrizar a esos colores y la combinación de esos colores... a ver ¿y qué te hace sentir el amarillo? Mencióname para ti ¿cuáles cosas serían amarillas?: ¡Ah no que el sol! que... feliz, mi mamá porque me hace sentir feliz, ¡ahhh! mi perrito. Me van mencionando la sensación de los colores, de lo que están viviendo, entonces eso yo no lo hacía, yo sólo pinten y vámonos. (Entrevistas Finales, p. 15)

Cada sujeto vive la obra de forma diferente, pero existen ciertos conocimientos y apreciaciones que propician una educación estética y permiten al espectador ir más lejos de lo que la convención marca, para un día apreciar el valor de la frase: “me van mencionando la sensación de los colores”.

Las artes pueden abrir canales de entendimiento precisamente por el hecho de que se explora con el cuerpo, las emociones y la percepción. Analicemos el proceso de la docente 5, “(...) y luego dije ¿por qué no? o sea es o no, porque al final uno es caprichoso y se comporta como niño ¿no? pero luego dije ¿por qué?, la que se está perdiendo de todo eso soy yo” (Entrevistas Finales, p. 27).

En realidad ¿qué es lo que se estaba perdiendo la docente 5? En la declaración anterior se aprecia un crecimiento en ella, en algún momento debió verse a sí misma disfrutando de la exploración, pero antes tuvo que hacerse cargo de su actitud distante, lo cual se entiende como plantea Le Breton (2005) “No hay proceso cognitivo sin lo afectivo, y viceversa la emoción es siempre conocimiento y acto” (p. 13). El no haber participado debido a una situación ajena a la sesión, pero ver el goce de sus compañeras la llevó a transformar esa actitud a una con mayor disposición. Efectivamente, la docente 5 se dio la oportunidad de

involucrarse en las siguientes sesiones, pero lo que la motivó fue el ver más allá al saber “que se estaba perdiendo de algo” que sus compañeras disfrutaron al ser parte de la *Exploración artística*. Por otro lado, también vio algo más allá de sí misma, al reconocer un punto de flexión en sus propios juicios.

Es común que, en actividades donde se involucra el juego, los participantes se pierdan en el calor de las risas y bromas y eso no les permita llegar más allá del disfrute del momento, pero si el participante, como fue el caso la docente 1, logra regresar su atención es porque pudo ver más allá del juego.

(...) no paraba de reír, me le acerqué preguntándole cómo era la Catrina, cuál sería su actitud, si se le veía sonreír en el cuento, a lo que me contestó que sería elegante y seria, y le recomendé recordar eso mientras la interpretaba (Proceso de Intervención, p. 14).

Al principio fue llevada por su emoción, pero al platicar con ella centró muy bien su energía en la búsqueda de algo más que el placer de la representación. Este momento de la exploración es crucial para cualquier formador ya que tiene que ser observador y canalizar el desbordamiento de las emociones provocadas en el juego, a un aprendizaje continuo a partir de la experiencia anterior del docente. “Es pues, misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia” (Dewey, 1967, p.39). Así acercarme a platicar con la docente 1, la ayudó a no dispersarse no sólo en su representación sino también en la contemplación.

Uno de los puntos más difíciles para los docentes al trabajar la educación artística se ubica en este momento donde los alumnos se dispersan en la emoción del instrumento, de la pieza musical, juegan los materiales, etcétera, y regresar su atención a la exploración planeada, es su talón de Aquiles. En el caso de los docentes no varía, por lo que su correcta dirección marcará la diferencia entre un accionar mecánico y una posible experiencia estética. “Lo que distingue a una experiencia como estética es la conversión de la resistencia y la atención, de las excitaciones que tientan a la distracción, en un movimiento hacia un final satisfactorio e inclusivo” (Dewey, 2008, p. 64), en este sentido, la docente 1 pudo involucrarse a mayor profundidad al realizar una interpretación más integrada de su personaje

pero sin dejar de disfrutar la experiencia “La maestra, más apegada al texto aunque le ganaba un poco la risa, siempre regresaba a serenarse manteniendo el mismo serio, pausado y elegante tono de voz. Todos aplaudimos” (Proceso de Intervención, p. 15).



*Figura 19. Exploración teatral. La muerte caminando 1º de marzo 2019. Fuente: Archivo personal.*

Alguien que se involucra de esa manera, experimenta una forma particular de disfrutar el proceso, en el caso de la docente 1, pudo profundizar en la experiencia no sólo por su interés en volver a vivir su primera experiencia donde “te sentías libre”, sino también por descubrir algo más de ella y de sus compañeros.

#### **6.4 Respirar Profundo**

El enfoque que aquí se propuso no se centró en que el docente construyera o elaborara un producto artístico perfecto a partir de los estándares tradicionales de las academias. La tarea se centró en el proceso de creación del individuo, es decir, qué sintió, qué pensó, con quién trabajó y cómo fue la relación, con qué lo relaciona en su vida cotidiana, cómo llegó a tal o cual representación, pintura, movimiento, cómo pudiera mejorarlo, etcétera. En este proceso como ya se ha mencionado se utilizó la secuencia de exploración artística, pues con esta forma de organizar una clase de educación artística se posibilitó profundizar en lo que se hizo, cómo se hizo y con quien se estuvo haciendo. Este tipo de secuencia se vuelve una



actividad de cooperación colectiva, donde la posibilidad de ir abordando la técnica es gradual conforme a la práctica, pero la experiencia, el gozo, el juego, la pausa al ajetreo y demandas del día a día quedan suspendidas, como cuando realizamos una respiración profunda y así su efecto de relajación y libertad nos permite continuar con nuestras vidas con mayor calma y tranquilidad.

Esta categoría, respirar profundo, se refiere específicamente a los momentos de reflexión donde el sujeto llega a darse cuenta del proceso que vivió y con esta consciencia adquiere interés en la experiencia y la capacidad de ver nuevos propósitos. Muchas veces el solo tener la experiencia se queda en un recuerdo de placer, pero llegar a entender cómo se llegó a esa satisfacción, es lo que nos permite reconocer su importancia en los efectos que causa a nuestra vida, nuestras relaciones y así entender su sentido y trascendencia. Los testimonios de los docentes nos dan un escenario claro de la profundidad de sus reflexiones, una suspensión en el tiempo tan necesaria y enriquecedora no sólo en el campo educativo sino en el día a día de las personas.

Uno de los objetivos principales de esta investigación fue crear interés acerca de los beneficios pedagógicos que las artes aportan a la educación y a su propia docencia, en el caso de la docente 2, ella lo comprobó en su propia práctica con el Arcoíris de la Felicidad y en su papel como artista – espectadora en los CTE y nuestras sesiones de reflexión, “(...) toda actividad práctica adquirirá cualidad estética, siempre que sea integrada y se mueva por su propia cuenta hacia su cumplimiento” (Dewey. 2008, p. 46). De esta manera *La Obra Completa* propició las condiciones para que ella integrara los elementos de su interés como la obra de Vik Muniz y se viera a sí misma logrando fusionar la obra del artista, con su clase. En relación con cómo había sentido en las sesiones, ella menciona:

Al preguntarle cómo había visto las sesiones respondió: algo diferente a lo que manejamos nosotros, no se separa mucho de las artes pero, así como que buscamos algo muy rápido y se lo damos a los niños, esto fue un poquito más guiado y siento que les gustó más a los niños. (Acompañamiento Transcripción, p. 98)

Efectivamente en una clase rutinaria de educación artística las docentes no piensan en la planeación, este fue uno de los hallazgos que tuvieron las docentes en la investigación. En este sentido, la secuencia de exploración artística fue la guía que les permitió ampliar su posibilidad en cómo organizar una clase de educación artística y así, en el caso de la docente 2, descubrir un nuevo propósito: ampliar sus intereses e involucrar el de sus alumnos.

Para tener más claro cómo se llega a este respirar profundo donde la persona después de haber tenido un acercamiento a la experiencia estética encuentra en ésta un propósito, analizaremos el proceso de la docente 8.

Lo simbólico que puede adquirir la interacción con los otros, influye directamente en la experiencia de quienes entienden su significado, así lo simbólico abre en la experiencia una cierta entrega, complicidad y reciprocidad con los otros “... el símbolo, la experiencia de lo simbólico, quiere decir que este individual, este particular, se representa como un fragmento de Ser que promete complementar en un todo íntegro al que se corresponda con él” (Gadamer, 1991, pp. 39-40), así, la docente 8 al estar comprometida con su actuación nos permitió ver a cierto campesino, *su* campesino, de esta manera, aquellos que jugamos con ella, *notamos* y *rellenamos* en su actuación algo que completó nuestra propia experiencia, en palabras de Gadamer (1991), “o, también, quiere decir que existe el otro fragmento, siempre buscado, que complementará en un todo nuestro propio fragmento vital” (pp. 39-40).

Para que la Docente 8 alcanzara este nivel de percepción, tuvo un proceso amplio donde se germinó una búsqueda sembrada desde su formación en la Escuela Normal de Maestros hace 25 años “el interés no se sostiene exclusiva o principalmente por el resultado en sí mismo (como lo es el caso de la mera eficacia), sino como la desembocadura de un proceso. Hay ahí interés por completar una experiencia consciente” (Dewey, 2008, p. 45) que la docente 8 tiene claro:

(...) por ejemplo, yo que soy promotora de lectura a mí me sirve todo eso, el apropiarme primero de que puedo hacer una dramatización, interpretación y así pedirles a los niños que hagan una dramatización y sentir, si es un poema, sentir realmente lo que está diciendo el poeta. (Entrevistas Finales, p. 22)

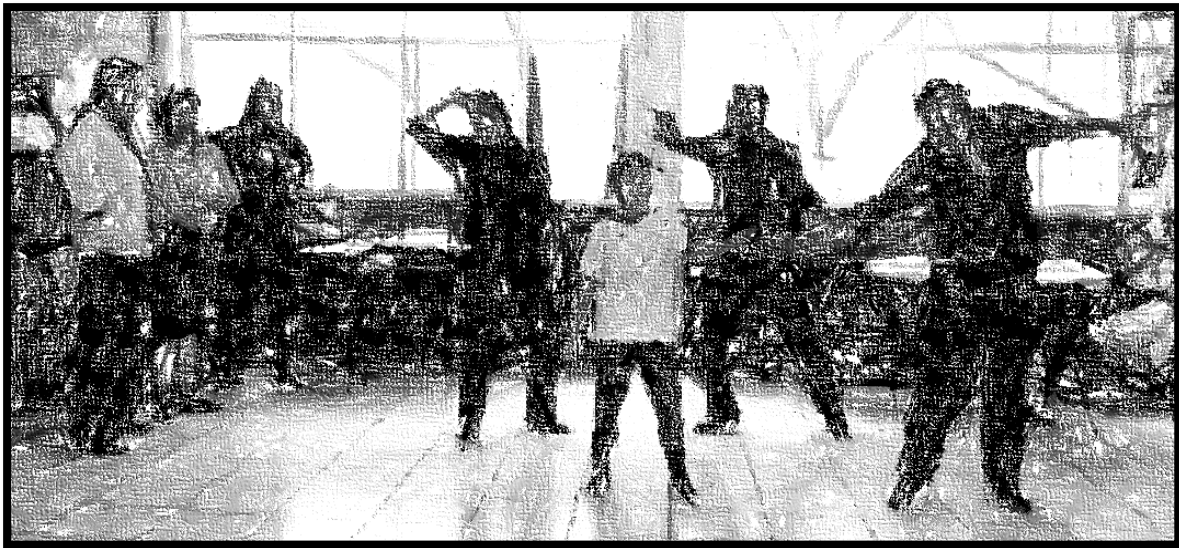
En relación con el primer objetivo de la investigación de provocar interés en los sobre los beneficios pedagógicos que las artes aportan, aunque la docente 8 no participó en el acompañamiento, su vasta experiencia previa, el darse la oportunidad de explorar, le permitieron ver más allá del disfrute de las sesiones y relacionarlo con sus necesidades prácticas, la continuidad a sus experiencias previas enriqueció la ulterior hasta llegar al punto de encontrar un propósito en ella, dicho en palabras de Dewey (1967):

Por otra parte, si una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro, la continuidad actúa de una manera muy diferente. Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve. (p.38)

Como vimos para llegar a ese momento de reflexión, la docente 8 tuvo un largo proceso donde la experiencia continuó su movimiento. Aquí la importancia de detenerse en el proceso y dar a cada etapa su tiempo, situación casi inexistente en las clases tradicionales de educación artística. Es verdad que el estímulo del hacer es más atractivo que la reflexión, sin embargo, es aquí donde el proceso se integra, madura, toma forma y se hace parte o transforma la consciencia del individuo, como fue el caso del director quien tuvo desde un inicio propósitos definidos con nuestra participación y además decidió continuar enriqueciendo su experiencia con las artes, en todas las sesiones de CTE, aunque se le observó más perceptivo en la sesión de danza:

(...) la docente 1 y el director realizan el movimiento de simular buscar a alguien a los lejos intercalando la mano según al lado que dirigen su vista, también su movimiento parte de la cadera hacia arriba. (Proceso de intervención, p. 34);

(...) entran el director y la docente 1 balanceándose suave de un lado a otro como dos viejitos que bailan y se demuestran su amor con movimientos y miradas. (Proceso de intervención, p. 37)



*Figura 20. El director involucrándose en la exploración. Fuente: Archivo personal.*



*Figura 21. director y docente 1 representando el coro: “que se llene tu corazón de barcos”. Fuente: Archivo personal.*

El director siempre estuvo atento al desarrollo de *La Obra Completa* aunque sólo participó directamente en CTE sus acciones repercutieron en sus compañeros y efectivamente, en los alumnos, “no podemos sino darnos cuenta que los maestros que han enseñado acerca de su propio experimentar, sus propios momentos de gozo, son los que tienen la posibilidad de hacer elecciones significativas en lo que a las artes respecta” (Greene, 2004, p.32), el maestro dio seguimiento a *La Obra Completa* y al respirar profundo después de la primera sesión comentó: “... y bueno hay toda una planeación que estoy observando en lo que para lo que es las artes visuales, la plástica, lo corporal, sonora, hay toda una estructura que debe considerarse integrar, no por separado” (Proceso de Intervención, p. 54). En inicio él solicitó especial atención en el grupo de sexto a quienes había que preparar un mejor tránsito a la secundaria, además de que mostraba problemas de comportamiento. Al final, el director confió en todo el proceso, así lo expresó en nuestro último encuentro:

(...) en las actividades que estabas haciendo ¿no? el calentamiento del yoga, o sea los vi, o sea un grupo que para la hora que estabas trabajando con ellos es muy difícil de disciplinarlo y estaban ahí en una situación de ocupados, trabajando actividad escolar. (Entrevistas Finales, p. 47)



Figura 22. Calentamiento con saludo al sol de yoga, postura de la cobra. Fuente: Archivo personal.

El director no sólo consiguió su propósito con la toma de decisiones, sino que además en el proceso descubrió una forma de desarrollar la asignatura de educación artística. Como expresa Dewey (1967) “la actitud más importante que se puede formar es el desear seguir aprendiendo. Si se debilita el ímpetu en esta dirección, en vez de intensificarlo, se sufre mucho más que la mera falta de preparación (p. 54). *Las Exploraciones artísticas* en las que

participó el director, lo invitaron a detener su tiempo para descubrirse como artista en interacción con sus compañeros y permitirse salir de la figura directiva. Por otro lado, como espectador adquirió un conocimiento, una mirada distinta hacia sus colegas que podrá serle útil en experiencias ulteriores para su crecimiento y el de su comunidad educativa, así lo identificó él mismo al referirse al proceso de la docente 5 en su respirar profundo:

Tengo una maestra con mucha apatía y no participó, disfrutamos la actividad y en la segunda que propusiste esa maestra participó o sea impactó tu actividad, nos quedamos, o sea nadie mencionó nada, pero yo si vi las miradas de que vieron que estaba participando, de ahí hasta a mí, me sirvió pues para poder abordar la manera de poder influir en su trabajo, en su actitud. (Entrevistas Finales, p. 46)

*La Obra Completa* como he reiterado, está íntimamente ligada con una metodología y estructura organizativa para desarrollar ambientes estéticos que propicien la continuidad de los acercamientos que han tenido los docentes con las artes y así adquirieran un crecimiento en su práctica educativa, de acuerdo con Dewey (1967) Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que es, en el momento, constituye su ambiente.” (p.47). Para la docente 6 lo más importante era crear un ambiente de orden y respeto entre los alumnos, recordemos que al inicio de la investigación el objetivo era la enseñanza de valores a partir de las artes, pero en el desarrollo la atención recayó en la enseñanza de las artes tomando como tema los valores, sin embargo, ambos elementos (los valores y las disciplinas artísticas), el ambiente creado por *La Obra Completa* contribuyeron para que la actitud de los alumnos mejorara conforme cada sesión, así lo reflexionó la docente 6:

Una cosa muy importante que se logró es que todos los niños participaran con todos, lo que no quieren hacer, cuando hacemos equipos siempre las mismas personas quieren estar en su equipo, siempre, se enojan cuando no las pones en el mismo equipo porque siempre quieren estar juntas y ahorita con estas actividades se logró que con quien les tocara trabajar tenían que trabajar, aunque algunas lo tomaron con desinterés, otras fueron participativas. (Acompañamiento Transcripción, p. 96)



*Figura 23. Equipo 2 presentando su Exploración en el escenario 1. Fuente: Archivo personal.*



*Figura 24. Equipo 3, utilizando teatro de sombras y personajes con actores: Fuente: Archivo personal.*

El escenario inicial en el grupo de sexto grado fue muy diferente al que se llegó cuando concluimos, a pesar de que la docente 6 puso su atención en mejorar el comportamiento de sus alumnos, en el proceso pudo observar cómo se organizaron las sesiones y cómo esa organización permitía procesos diferentes. Por otro lado, debido a que su participación en la coordinación de las sesiones fue escasa en el camino tuve que adecuarme a las características del propio aprendizaje de la docente, quien tenía mayor participación en los momentos de planeación y reflexión, como se encuentra en los registros:

La entrevista con la docente 6 en realidad fue breve, de alguna manera mi presencia sin los niños en el aula le sirve de desahogo, escucho con interés sus reflexiones ‘*están acostumbrados a hacer lo que quieren... como que creen que vienen a la escuela a socializar*’. (Acompañamiento Transcripción p. 32)

Al detectar que la docente 6 era más participativa en las planeaciones y reflexiones, puse más atención en las aplicaciones donde ella podía aprender desde la observación, como lo dice (Dewey, 1967), “la misión de éste [el educador] es preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables” (p.22), de alguna manera mi prioridad fue que cada docente notara diferencias en la impartición de la educación artística, ahí es donde el tacto del formador debe estar alerta, como lo menciona la docente “... entonces con estas asesorías te nutres más, tienes más de donde trabajar las actividades, aprendes estrategias y ves que el aprendizaje puede ser muy divertido con los niños” (Entrevistas Finales, p. 51).

*Las Exploraciones artísticas, las Obras* y por lo tanto *La Obra Completa*, brindan diferentes momentos de ese respirar profundo. Al final de cada sesión de CTE donde se hicieron las reflexiones de su sentir con *la Exploración artística*, pero también fue cuando pasaron de ser productores de la obra a contempladores y donde notaron cualidades estéticas en sus compañeros. En el caso de las docentes acompañadas fue tanto en las planeaciones y realización de las *Obras* cuando se pudieron desarrollar estas pausas de reflexión que permiten ampliar y/o transformar la conciencia.



## 6.5 Mi respirar profundo

Honestamente después de la *Obra Completa* no tenía la percepción de que hubiese aportado algo, de hecho, entre tantos factores negativos que intervinieron en el proceso, terminé más con una visión “realista -negativa”, que satisfactoria. La realidad es que los factores que debe superar la educación artística para lograr cumplir con los objetivos de la SEP son muchos, pero varios con solución, pero en lo que llega el día que alguien de la super estructura<sup>11</sup> resuelva algo, nosotros como semillas de diente de león viajaremos en el viento a otras latitudes dejando sembradas otras experiencias.

La misma *Obra Completa* tuvo un efecto sobre mi propia docencia. Una vez terminada la formación, la docente 8 me pidió apoyo en las actividades del 2 de noviembre, día de muertos, con los alumnos de quinto grado que ahora dirigía la docente 1, estábamos a 6 de octubre. Decidí trabajar con un son jarocho titulado *El solito*, habla acerca de las reflexiones que tiene alguien en su lecho de muerte y le reclama al Ser Supremo no estar conforme con el hecho de morir, aunque ese sea su fin.

En la primera sesión les toqué a los alumnos el son y les hice contar en su memoria los tiempos en que iba la melodía y después tratar de seguirla con los pies o las palmas, casi al final de la sesión me di cuenta de que, estaba repitiendo las formas de enseñanza de siempre. Me noté en un momento de reflexión en la acción como el planteado por Shön (1992):

En una *acción presente* – un periodo de tiempo, variable según el contexto, durante el que podemos marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos – nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, casos como éste, estamos reflexionando *en* la acción.  
(p.37)

---

<sup>11</sup> Retomo el término de super estructura de Antonio Gramsci (2000), *Cuadernos de la cárcel*, Era, México 1981, 6 tomos.

Fue muy revelador. Al momento me sentí terrible, falsa, por lo que al finalizar les pedí volver a escuchar la melodía, pero con los ojos cerrados y di por terminada la sesión. La experiencia tuvo en mí un efecto catártico, como el mencionado por Jauss (2002) cuando dice:

(...) *catharsis* 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 de la acción. (p.43)

De este modo, así como las docentes contemplaron los efectos de su *Obra* en cada sesión de acompañamiento, asimismo, yo pude en algún punto abstraerme de la producción y observar desde afuera lo que estaba ocurriendo, en una profunda reflexión que repercutió en mis dos siguientes sesiones las cuales realicé utilizando la secuencia de exploración artística. Para mí fue un reto demostrar que el modelo funcionaba hasta para los mismos fines que las escuelas utilizan tradicionalmente la clase de educación artística. Realizamos una exploración con el olor de las flores de cempasúchil y les pedí que compartieran ¿qué le dirían a un ser querido fallecido? El efecto, también fue catártico, pero entre la docente y yo, canalizamos las emociones de los alumnos y los llevamos a que escribieran en una palabra lo que significaba la muerte, palabras que gritaron al inicio de su representación el 2 de noviembre (pistola, inicio, fin, catástrofes, miedo, entre otras), mientras desde la oficina de dirección una de sus compañeras realizaba el ritmo zapateando sobre una tarima con micrófono y yo cantaba, sus compañeros y el público sólo podían escucharnos, pero no vernos. Los alumnos siguieron el ritmo con sus pies o palmas, la consigna fue sentir o escuchar el ritmo y mantenerlo como percusión del son. Visualmente probablemente no causó ningún furor, pero en mi experiencia fue un gran logro, entendí y sentí algo distinto, vi la posibilidad de trabajar con mayor seguridad la educación artística rompiendo mis viejos patrones. También me ayudó a comprender por qué es tan difícil cambiar viejos hábitos, por lo que entendí que es un proceso largo y complejo donde se necesita ser más paciente con los procesos de cada docente, así como lo afirma Perrenoud (2007):

(...) la eliminación de viejas rutinas lleva su tiempo (...) los esquemas no desaparecen de nuestra << memoria inconsciente >>, sino que los negamos, censuramos o inhibimos, debido a que pueden resurgir en situaciones de emergencia o de tensión y entrar en conflicto con los aprendizajes más recientes.  
(p. 152)

Un formador debe ser consciente de todas estas circunstancias y arraigos, por lo que debe permanecer positivo frente a las problemáticas que se lleguen a presentar, así como ser comprensivo en que los conocimientos aprendidos no serán integrados de inmediato, sino que debe pasar por un proceso de maduración individual.

*La Obra Completa* no sólo es una pieza creada para adquirir conocimientos acerca de las artes y cómo llevarlas a cabo con los alumnos, de antemano se sabe y se espera que atraviese al artista y espectador de alguna manera y eso no restringe su alcance: “La finalidad no es la adquisición de una cantidad de saber, sino la indicación de un saber-ser: un saber-sentir, un saber-degustar el mundo, etc.” (Le Breton, 2005, p. 29). La experiencia educativa es la tarea de todos los que nos dedicamos a este campo, sin embargo, en educación artística y pensando en una pedagogía a partir de la experiencia se vuelve indispensable crear los ambientes para desarrollar experiencias valiosas educativamente y de ser posible, acercamientos a la experiencia estética que permitan esos momentos de pausa para notar lo que siempre ha estado ahí, pero, oculto para nuestra percepción.

Es un momento único y me atrevo a decir sagrado, por todos los elementos emocionales, culturales, intelectuales que quedan desnudos frente a los otros con quienes tenemos la experiencia, por lo que debe ser celosamente cuidado pues este momento es la tierra fértil para ulteriores experiencias. Debemos ser conscientes que esa fertilidad es constantemente contaminada por una especie de pesticidas que caminan con bandera de ayuda en la mejora escolar, pero que buscan intereses ajenos a la educación. Por otro lado, sus promotores están aún lejos de poder entender estos momentos de gran profundidad humana, habría que ir también ahí, en la superestructura, a compartir *La Obra Completa* ya que entre mayores espacios gane la educación artística con esta corriente pedagógica, mayores serán las posibilidades de expandir los conocimientos necesarios para enfrentar las

exigencias de la vida posmoderna. A continuación, enlistaré algunos de estos pesticidas encontrados en el transcurso de la investigación.

### **6.5.1 La mirada de los colegas en la formación docente**

Después de lo sucedido en el proceso de intervención tuve oportunidad de realizar la revisión de otras propuestas para conocer qué limitantes habían tenido en su realización, por lo que como parte de mi respirar profundo a continuación compartiré algunas reflexiones acerca del contexto de la educación artística a partir de las experiencias que algunos colegas han abordado en sus investigaciones y que a pesar de que son otras sus búsquedas, en sus narraciones encontré eco con mi propia experiencia y recuperé datos y/o situaciones específicas que me permitieron ampliar la mirada sobre los problemas por los que atraviesa la educación artística en su lucha por posicionarse en el sistema educativo mexicano. Entre estos, la ausencia de propuestas de exploración que permitan a los estudiantes tener acercamientos a experiencias estéticas que den sentido a las actividades artísticas.

Los trabajos de investigación aluden a distintos niveles educativos, para mostrar las coincidencias en la percepción de los investigadores, de cómo se encuentran los maestros que imparten educación artística y las he contrastado con mi propia experiencia como docente e investigadora, para enfocarme en la necesidad y pertinencia de propuestas de formación continua y mejorar las prácticas en la enseñanza de las artes en la escuela.

Reyes (2008) realizó una intervención con el propósito de observar el proceso de apreciación de la pintura de alumnos preescolares, en su camino, descubrió que las maestras no contaban con elementos suficientes para realizar actividades de este tipo con sus alumnos por lo que menciona: “Hay que tomar en cuenta en primer lugar, que la formación docente en la escuela normal se ve afectada por el poco interés que se pone en asignaturas relacionadas con la educación artística (Reyes, 2008, p.105). En su apreciación, desde la formación inicial no hay seriedad en su enseñanza lo cual es un foco rojo si pensamos que en esta edad es donde se imprime mayor atención a las experiencias sensoriales de los niños, así, desde nivel preescolar, las docentes comienzan a laborar con una inseguridad en la materia y los alumnos comienzan su acercamiento a la educación artística con una desventaja

que de momento no parece grave, pero que se reflejará en su tímido o nulo acercamiento a las artes en el transcurso de su vida.

Podría ser que esta última declaración le resulte al lector escandalosa, sin embargo, si esta situación continúa acompañando nuestra educación será inevitable llegar a ese resultado. En este sentido me fueron importantes las reflexiones de la maestra May (2005) quien en el estado de Yucatán realizó un trabajo de investigación en alumnos de quinto semestre de la Escuela Normal de Educación Primaria en cuanto a la importancia que ellos, estando en formación, otorgan a la educación artística para el desarrollo integral del individuo (p.16). En sus reflexiones encuentro la continuación y parte de las raíces de la valorización pobre que se le da a la educación artística en nuestra sociedad. Al parecer, en todos los niveles los maestros muestran cierta inseguridad a la hora que se les pide abordar la educación artística, pareciera que el currículo no incluyera los elementos necesarios para su formación, sin embargo, al menos en la Licenciatura de Educación Primaria, May (2005) encontró muy bien manifestados los propósitos formativos en educación artística, los cuales, en la práctica, los ideales se alejan de la posibilidad de llevarlos a cabo:

El problema de la enseñanza de las artes no está en la incomodidad que sienten los maestros, sino en la estructura de la escuela: se premia al que tiene un índice alto en matemáticas y se relega a un orden inferior las manifestaciones artísticas, como algo para lo que no se usa el intelecto. (May, 2005, p. 12)

Aquí encontramos el epicentro que probablemente responde al por qué crecemos con una baja estimación acerca de la educación artística, empezando desde la formación inicial docente. Aunque este señalamiento no es nuevo, me permite reflexionar que esta queja viene de distintas latitudes del país, en diferentes niveles educativos.

Hasta aquí, contamos con dos casos, el primero, reflexiona en la formación docente de las maestras de preescolar y el segundo, lo hace desde la formación docente en nivel primaria, ambos casos coinciden en una depreciación de la materia desde la formación inicial docente, pero el segundo caso permite ver una clave del problema, la *jerarquización del conocimiento* como bien lo nombró el maestro David Ortega al realizar una revisión a

profundidad del programa de estudios de la SEP de 1993: “Se pone en evidencia la jerarquización del conocimiento, dando mayor importancia a las materias instrumentales. El aspecto cognitivo centrado en el aspecto racional es una constante en el Plan (Ortega, 2009, p. 70-71)” y agrega “Los factores de socialización, perceptivos, corporales y afectivos están minimizados” (Ortega, 2009, p. 71). Con esta afirmación, se observa una continuidad en que los docentes en su formación inicial aprendieron a pasar la asignatura de educación artística como un mero trámite, lo que resulta en su escaso interés y una pobre formación en la materia. La prueba más contundente la podemos apreciar en el insuficiente número de horas que la SEP asigna a la materia en contraste con la gran cantidad de contenidos artísticos que propone lograr en sus programas “... me di cuenta de la existencia de una serie de recomendaciones para integrar los contenidos artísticos propuestos. El programa es extenso en relación con la carga horaria asignada a la educación artística” (Ortega, 2009, p. 8). En su misma investigación Ortega nos brinda la relación del porcentaje de horas destinadas a la educación artística con respecto a los seis años en que se cursa la primaria “el tiempo que le corresponde, de primero a sexto grado, es de 40 horas al año; es decir, una hora a la semana, que en proporción representa el 5% del tiempo escolar” (Ortega, 2009, p. 71) y que es el mismo con el que se sigue contando en primaria. Ese 5% se verá afectado por una lista de factores puntuales que se ya se han ido mencionando en el desarrollo de esta investigación.

En el periodo de preescolar a primaria existe un cambio en la enseñanza infantil, en el primero, a pesar de la situación antes mencionada, sigue siendo el momento escolar con mayores posibilidades de exploración que al parecer tenemos en nuestra educación básica, en este periodo se procura estimular en los alumnos la exploración de sus sentidos ya que en este lapso se desarrolla gran parte de sus habilidades motrices, sin embargo, al pasar a primaria pareciera que la mayoría de los alumnos perdieran curiosidad en la exploración artística. Como bien apunta el maestro Hernández (2005) nadie sabe a ciencia cierta los motivos por los cuales nos alejamos de las artes, sin embargo, en su investigación nos brinda algunos indicios importantes:

(...) pasan unos pocos años, y todo ha cambiado, la inclinación a someterse a las convenciones, a adaptarse a los pares viene a afectar las actividades de los niños, así

como en sus juegos los chicos manifiestan su determinación de acatar las reglas al pie de la letra (p. 54).

La previa formación de Hernández como licenciado en Educación Artística, le permitió contar con experiencias que le llevaron a reconocer este distanciamiento con la educación artística en el nivel primaria:

(...) tampoco en el empleo de símbolos habrán de aceptar ni la experimentación ni la novedad, ahora lo habitual es que los niños limiten sus realizaciones gráficas a la copia fiel de las formas que los rodean, algunos dejan de dibujar por entero (...). (Hernández, 2005, p. 55)

Y esto también tiene relación con los maestros, pues desde su investigación se puede inferir que la percepción de los docentes sobre su formación es la misma que aquí se plantea, no se sienten seguros con sus saberes adquiridos para la enseñanza de las artes.

Los ejemplos anteriores son una muestra representativa de los motivos reales y no ideales, por los que es necesaria una formación continua docente en educación artística, pero ¿qué tipo de formación deberían recibir los docentes?

Hasta aquí se han mencionado algunas reflexiones de investigadores comprometidos con el quehacer de la educación artística y en cada uno de sus testimonios, han observado la necesidad de una formación continua, nos detendremos en este punto, pues como parte de estas reflexiones de mi respirar profundo puedo reconocer que la formación que se requiere es la que requieren los docentes desde su propio contexto, como sucedió en esta investigación y como sucedió en el caso de la maestra Ramírez (2015) en su proceso de intervención con niños de cuarto grado:

En la medida que se fue involucrando [la maestra] descubrió una educación artística accesible a ser llevada a la práctica, sin necesidad de ser experto en artes, logró identificar que la educación artística no se trata de enseñar música o dibujo, sino de poner espacios en los que los alumnos experimenten con las artes y consigan crear sus propios trabajos. (p. 134)

Aunque su intervención se realizó enfocada a las formas expresivas de los alumnos de 4° de primaria (Ramírez, 2015, p. 34), poco a poco se fue desarrollando un acompañamiento con la docente de grupo lo cual les permitió llegar al punto donde la maestra adquirió mayor seguridad en su práctica. Con esto cierro este paréntesis sobre las experiencias de otros colegas.

Para cerrar este apartado es importante decir que las experiencias previas, darse la oportunidad, ver más allá y respirar profundo, fueron las cuatro condiciones que aparecieron en los acercamientos a la experiencia estética; tanto en los que pude notar a partir de la observación y el contacto directo con las docentes y sus grupos, así como aquellos que ellas mismas expresaron en las entrevistas, los momentos de reflexión y las charlas informales.

### **Reflexiones finales**

La experiencia estética a través de las artes como un elemento en la vida cotidiana de la enseñanza, posibilita, guía o encamina a formar seres sensibles, abiertos al entendimiento de la diversidad en vez de la intolerancia a lo diferente, viabiliza la reflexión en vez del juicio, despierta la curiosidad a nuevos conocimientos en vez de la apatía y la preferencia. Así, en el CTE, para los docentes el darse la oportunidad de participar en la exploración permitió que rompieran con miedos, prejuicios, la pena y la rutina. Obligó al docente a estar presente y reconocer otro lado de sus compañeros, verse, sentirse capaz y estimulado para realizar actividades a partir de la exploración artística, la cual se convirtió en el momento de fiesta de los docentes de la primaria José Santos Valdez.

Partir de la exploración en busca de la experiencia estética posibilitó a los docentes vivir a flor de piel las disciplinas artísticas desde su ambiente laboral, con sus compañeros de trabajo, en una situación de la vida real y con sus propios perfiles estudiantiles. Asimismo, les permitió de forma acompañada e involucrando sus propios intereses, disfrutar el placer en el juego de la exploración y en el mejor de los casos, notar nuevas cualidades de las artes, lo cual resultó en algunos casos en el estímulo de su enseñanza al aprender a planear la clase con una estructura que le brindó mayor seguridad en su práctica. Estoy convencida a partir de estas experiencias que si como docentes propiciamos ambientes estéticos en los espacios



de enseñanza el alumno no sólo tendrá mayor probabilidad de mantener el aprendizaje vivo en su memoria, sino que también obtendrá un saber de sí mismo que le ayudará a afrontar los avatares de la vida en sociedad. En palabras de Greene (2004):

A través de la conciencia, a través de un amplio despertar producido por la educación estética -o por la enseñanza auténtica dirigida hacia ese fin-, nuestros alumnos serán, de algún modo, libres para encontrar sus propias voces, conforme encuentren sus ojos y oídos. Incluso es posible que se encuentren a ellos mismos libres por un tiempo para poseer los mundos propios que habitan. (pp. 21-22)

En el trayecto de la investigación entendí, sentí y, por lo tanto, aprendí los alcances de la enseñanza artística vinculada con una educación estética, y la corriente pedagógica de Maxine Greene me pareció una justificación pertinente para buscar crear ambientes de exploración artística en los docentes que imparten la materia de educación artística, pues a partir de sus acercamientos a la experiencia artística y estética estarán en la posibilidad de enseñar con mayor autenticidad, en vez del seguimiento mecánico de las instrucciones de un libro.

La educación estética podría como bien augura Greene (2005) ser “nuestro credo pedagógico” (p. 205), pues a través de ella, se puede desarrollar una enseñanza a partir de la propia experiencia, haciendo un contrapeso a la saturación de pensamiento lógico tan recargado en el currículo de la educación; es decir, a partir de la exploración de las artes por parte del estudiante a través de su experiencia, aprenda a ser autónomo y capaz de reconocer sus necesidades. De esta forma, en cada nueva experiencia similar a la anterior, encontrará la posibilidad de crecer en términos de aprendizaje y autoconocimiento, es decir, las experiencias estarán unidas como eslabones de una gran cadena que nos acompañará toda la vida.

La propuesta de formación tuvo su incidencia en reavivar experiencias con las disciplinas artísticas en los casos del director y las docentes 1,2, 5, 6, y 8 durante los cuatro consejos técnicos escolares, mientras que, en el periodo de acompañamiento, las docentes 2,

4 y 6 continuaron aprendiendo la aplicación de la secuencia de exploración artística y algunos conceptos disciplinares. Se pudo constatar cómo la formación continua en sí misma es un elemento esencial en el crecimiento del docente para la mejora de su práctica. Se pudieron apreciar momentos de aceptación, resistencia, escepticismo o negación de su pertinencia, sin embargo, el terreno que se fue ganando con el paso del tiempo, permitió sí padecer *La Obra* en el sentido de que todos teníamos algo más que hacer, pero también nos permitió parar, alejarnos y regresar para hacer un nuevo modelaje sobre lo que ya habíamos comenzado.

En el caso de esta investigación se identificó que los docentes se sienten inseguros en su práctica de la educación artística, que existe una serie de factores desde lo institucional hasta el día a día en el salón de clases, que les impiden la planeación de la materia. En ese sentido, se observó que durante el CTE los docentes disfrutaron las sesiones y cada uno tuvo un gradual involucramiento en relación con el aprendizaje y disfrute de las sesiones. Este espacio de reflexión pedagógica sigue siendo un momento de oportunidad para formadores de la educación artística, ya que es donde los docentes conviven más allá de la relación laboral, comen juntos, platican asuntos personales en sus tiempos libres y no se encuentran bajo el rigor de la figura institucional, es decir, su actitud se presenta más relajada lo cual es propicio para sesiones de exploración artística. Sin embargo, en el transcurso de la investigación se identificó también que la convivencia laboral puede ser al principio un primer obstáculo en la exploración ya que los docentes han creado una imagen frente a sus compañeros, por lo que ponen particular vigilancia a la crítica entre ellos, lo cual desvía o distrae su atención de los aprendizajes que podrían ser adquiridos con una disposición más centrada, sin embargo, con una buena y constante dirección estas preocupaciones pasan a segundo plano.

En las sesiones de danza y teatro del CTE, se lograron ambientes estéticos que permitieron a los docentes exploraciones más conscientes y enfocadas a sus propios intereses, como fue el caso de la Docente 8 quien se dedica al apoyo a la lectura y reflexionó en aplicar la experiencia teatral a la representación de un poema, para *acercar a sus alumnos a sentir lo que el mismo poeta.*

El tener la oportunidad no sólo de producir sino también apreciar la *Exploración artística*, permitió a la docente 5 observar y tal vez sentir el placer desinteresado que vivieron sus compañeros en la representación del cuento la amiga abuela de toda la ranchería, algo se movió en su percepción y le recordó que “todos tenemos algo de niños” además, pasó de no haber querido participar, a un equilibrio entre el padecer y su hacer, en la sesión de danza al superar la pena, interactuar, jugar con sus compañeras en libertad de movimiento, suceso que fue motivo de sorpresa para el grupo docente. Asimismo, lo hicieron con la representación de campesino de la docente 8 y el personaje de la muerte de la docente 1. Pude observar que hubo acercamientos a la experiencia estética pero que, en efecto, la estructuración de las condiciones objetivas para desarrollar ambientes estéticos fue el cimiento para llegar a este resultado. Efectivamente, es un camino lleno de piedras para llevar la experiencia a este punto, así como el lector tuvo que transitar el tedio de la explicación de una metodología, la paciencia y el estómago para entender el contexto que envuelve la educación artística y llegar al análisis, una pequeña parte del todo, la más amable, la esperada, y es tan corta; así de complejo es que un formador logre desarrollar los ambientes propicios para la exploración artística, un segundo nivel de complejidad sería posicionar la corriente pedagógica y su método teórico – práctico.

Un periodo de ocho meses fue el tiempo total de la formación, sin contar los dos meses siguientes que apoyé extra oficialmente el evento de día de muertos. En este tiempo se formó una relación cercana y horizontal con el grupo de docentes que permitió conocieran la enseñanza de las disciplinas artísticas a través de la experiencia, pero ha sido muy corto el tiempo para que realmente sea un aprendizaje consolidado e incluido en la praxis no sólo de educación artística sino también de sus otras materias. Sin embargo, sí *notaron* una diferencia con su práctica de enseñanza previa, así como cualidades artísticas en sus compañeros docentes, lo cual permitió una valoración entre ellos, condición fundamental para un sano desarrollo del crecimiento, en los términos que lo plantea Dewey. Para tal caso, sería necesario primero, comenzar desde el inicio del ciclo escolar y en dos años seguir una formación continua para que tuviera un desarrollo más amplio, de otra manera, estos esfuerzos sí son valiosos, útiles y apreciados, sin embargo, su trascendencia quizá sólo se

limita a un nivel personal y lo que queremos es que salga del aula, permeé a la comunidad y después a la región y así que se expanda a más personas.

No obstante, a pesar de que no fueron las condiciones ideales (y nunca creo lo vayan a ser), las docentes agudizaron su percepción, por ejemplo, el caso de la docente 2 al llevar la metodología al aula, *notó* no sólo la soltura en el desenvolvimiento gradual de sus alumnos sino también en el de ella misma al involucrar sus propios intereses. Así fue el caso de la sesión de artes plásticas donde incluyó como base de su secuencia de exploración artística la obra del artista plástico Vik Muniz. Ella al tomarlo como referencia creó con sus alumnos la obra el banco de la felicidad a partir de papeles con colores que degradaron, cáscaras de huevo para hacer una nube y cáscaras de naranja para la creación del sol que llevaron desde sus casas, de esta manera, la docente encontró libertad y seguridad en su práctica que no había encontrado en el seguimiento de los libros de textos, de esta manera el segundo objetivo de la investigación fue logrado en cierto grado.

Todos pasamos por el proceso anterior al renovar nuestros conocimientos sobre algo en el que ya teníamos cierto dominio. En esta investigación tanto las docentes 2 y 4 declararon no llevar la planeación tal como se les enseñó en el momento de acompañamiento, sin embargo, en ambos casos integraron conocimientos que aprendieron durante la formación. En mi caso, al pedirme colaborar en las actividades culturales del día de muertos con el grupo de quinto grado, durante la primera sesión volví a retomar mis viejas prácticas, al identificarlo no pude más que sentir una gran frustración y decepción de mí misma por lo que la segunda y tercera sesiones cambié la forma de planeación al desarrollarla a partir del método para la exploración artística aquí expuesto. Continué en ese proceso de cambio, ya que al redactar este escrito también ha sido una experiencia de padecer – hacer que a flor de piel me ha permitido claridad en lo que quiero ser como docente y lo delicado y frágil que es la enseñanza de los otros donde estamos al filo de provocar experiencias anti educativas. Una palabra hiriente, un gesto desaprobatorio, una descuidada planeación, un desequilibrio en los conocimientos, en las relaciones laborales, con los alumnos, un ignorar el contexto de los alumnos, son elementos que observar por cada docente para eliminarlos de su práctica.

Actualmente la carga de responsabilidad que tiene un docente y quien quiera abordar la educación a partir de la experiencia, no sólo se enfrenta a los estigmas y vicios del viejo sistema sino también a un compromiso constante de cuidar las condiciones objetivas del ambiente e internas de los estudiantes con el fin de que adquieran conocimientos no sólo para su cultura sino para construir sus vidas, de tal manera, que se sientan invitados, confiados, aptos y no indignos, incapaces o repelados al conocimiento.

Otra conclusión de este trabajo se encuentra en que hay obstaculizadores que dificultan que los docentes puedan tener acercamientos a las experiencias estéticas e impiden el posicionamiento de la Educación Artística en el sistema de educación básica nacional.

Se logró identificar distintos factores provenientes de la superestructura de nuestro sistema educativo que han ido ahondando el problema del posicionamiento de la educación artística en la malla curricular. Por la falta de tiempo me ha sido imposible realizar un análisis en ese sentido; sin embargo, debido a que a lo largo de la investigación fueron recurrentes estos factores me ha sido importante por lo menos nombrarlos ya que como Boal (2016) lo refiere al citar a Rosa Luxemburgo “‘el primer acto revolucionario es llamar las cosas por su verdadero nombre’. ¡Es verdad! ¿Por qué no se quiere oír la verdad?” (p. 24). Porque al escucharla no sólo se ve el problema, también se sabe de las personas que fomentan el problema o que no contribuyen a su solución.

Como dice Boal (2016), la mayoría de los sistemas políticos, buscan siempre más poder y riqueza sin límite, “¡esa es su esencia y razón! Y para ello ocupan espacio y oprimen” (p. 20). En este caso una forma de oprimir que considero un primer factor obstaculizador es la estandarización de los significados de belleza, de felicidad, de éxito, de la verdad a través de todos los recursos a su alcance, entre ellos los medios de comunicación, las artes y la educación. De esta forma, un segundo factor a continuar sería que, en México, las decisiones presupuestales y de movimiento del magisterio provienen en gran medida desde la política y no desde el campo de investigación de la educación, la pedagogía, las artes o las ciencias sociales y humanidades. De aquí surgiría un tercer factor, estas decisiones utilizadas como promesas de progreso en cada nuevo gobierno centran sus esfuerzos en eliminar lo que hizo la oposición, en la mayoría de los casos afectando los procesos a mediano y largo plazo, tal

es el caso de los programas de estudio, que en aprendizajes clave del anterior sexenio se tenía una planeación de egresos de generaciones completas de 2018 a 2030” (SEP, 2017, p.16), actualmente no se sabe con certeza hasta qué punto se seguirá este plan de estudios y es sabido que en los procesos sociales tardan en verse los resultados, siempre y cuando, se lleve una continuidad, de otro modo, los objetivos no llegan a cumplirse.

Un cuarto factor proveniente del sistema educativo, son los propósitos u objetivos demasiado amplios para la carga horaria del 5% (Ortega, 2009, p. 71) del tiempo escolar, basta con revisar los seis propósitos del programa de estudios *aprendizajes clave* (SEP, 2017, pp. 469-470) de los cuales tan sólo el número 1. Explorar los elementos básicos de las artes desde una perspectiva interdisciplinaria, con el número de horas proporcionada a la materia, pone al docente en una situación que termina por desarrollar una clase superficial, dejando lejana la posibilidad de los objetivos esperados.

El quinto factor identificado tiene su nacimiento totalmente en la raíz de la formación inicial docente que como apreciamos en los trabajos de Reyes (2008) a nivel preescolar y Ramírez (2015) en nivel primaria, la jerarquización del conocimiento tiene lugar al brindar estímulos a los próximos docentes con mayor puntaje en matemática y español relegando la educación artística por ser una materia que no prioriza el pensamiento lógico. Una estructura que proviene, como vimos al principio, por la presión de ceñirse a los estándares de evaluación de las instituciones educativas internacionales.

Otro factor que dificulta el posicionamiento de la educación artística es la legitimidad absoluta del sistema tradicional con el predominio de sus métodos, procedimientos y/o técnicas, por lo que, una nueva filosofía pedagógica como la enseñanza a través de la experiencia es complicada de aceptar, así lo afirma Dewey (1967), “Por esta razón, es tan difícil desarrollar una filosofía de la educación cuando se separa de las tradiciones y costumbres del momento” (p. 8). De esta manera, los docentes que enseñamos a partir de esta corriente pedagógica, vamos como el salmón, contra la marea de múltiples factores, uno de los más arraigados, la costumbre a las fórmulas ya aprendidas y legitimadas por las instituciones de las bellas artes. Así la educación artística se encuentra todavía muy lejana de ser aceptada y sobre todo llevada a la práctica a partir de la exploración.

Para poder nivelar a los docentes en sus conocimientos artísticos se necesita una actualización que permita introducir esta corriente pedagógica, para esto, las formaciones que se brindan en la SEP como hemos escuchado del docente 3 se realizan entre adultos y, al poner en práctica lo aprendido en el aula, al cambiar las circunstancias, no les es posible llevar a cabo lo aprendido, convirtiéndose en el séptimo factor por lo que la educación artística no puede abrirse camino en el currículum oficial, de esta manera, complementar una formación docente integrando el acompañamiento al aula resulta de gran utilidad y efectividad para mejorar la seguridad del docente en su impartición, yo misma en un principio había realizado la propuesta de exploración artística en CTE, pero escuchar la solicitud de acompañamiento al aula de la docente 6 no sólo me permitió mostrar cómo lo haría yo, sino que ellas probaron hacerlo a su manera, con sus alumnos. Un octavo factor, que justifica la formación docente se encuentra en que los libros no son suficientes para planear una sesión de educación artística donde se analicen sus cualidades, componentes estéticos, periodo histórico, etcétera.

Los tres últimos factores son de menor relevancia, pero pensando en la complejidad de la educación artística, yendo de lo general a lo particular, todo influye y, o es parte de la solución o agudiza el problema. El cumplir con el currículum, la carga burocrática y la presión por los padres de familia, juntan once factores que se identificaron durante la intervención como parte de la baja estimación de la educación artística en el sistema educativo nacional. Cumplir con el currículum va relacionado con la jerarquización del conocimiento encontrado en la formación inicial docente pero ahora en la malla curricular de primaria donde se siguen privilegiando materias como español y matemáticas. Los docentes reciben una constante presión por cumplir con todo lo asignado en el programa, además de tener una alta carga burocrática que, explica y justifica las acciones tomadas para la enseñanza durante el ciclo escolar, además del registro de actividades propuestas en CTE. Finalmente, el poder de injerencia que se le ha brindado al padre de familia ha provocado su mayor participación en las actividades escolares, en el mejor de los casos, sin embargo, lo que nos muestran los testimonios de los docentes es que su presencia como “juez” de la

educación (muchas veces sin tener algún sentido claro o conocimiento de ella) ha empobrecido la imagen del docente, como obstaculizador de su libre docencia.

He realizado este punteo de factores debido a que, aunque no formaran parte de los propósitos de la investigación fueron recurrentes en mis reflexiones a partir de las conversaciones con las docentes y en la consulta de otras investigaciones.

Una fuerte preocupación de esta investigadora fue poner al alcance de los docentes referentes que les permitieran en pequeña escala, reconocer la multiplicidad de estéticas y no dejarse llevar por las preestablecidas en el sistema, como bien nos ilustra Boal (2016) “¿por dónde entran tales ideas? Por los canales estéticos de la Palabra, de la Imagen y del Sonido, ¡latifundios de los opresores!” (p. 18) y una manera de hacer un contrapeso real a esas ideas la encuentro en la educación a partir de la experiencia ya que abre la posibilidad a más personas de acercarse a las artes a partir de una exploración más amplia, – la experiencia personal – tu cuerpo, tu mente, tu historia - y no sobre un patrón del artista ideal o estándar de ejecución. No se pretendió formar artistas, sino que en el camino se descubrieran como tales, y que en las artes encontraran formas de expresión para superar los retos de la vida posmoderna.

Para tal fin, en la formación se mostró a los docentes elementos como datos históricos o explicaciones acerca del movimiento artístico a explorar los cuales fueron detonadores de aprendizajes que se reflejaron en la docente 4, quien en sus testimonios confiesa no haberle encontrado sentido a obras abstractas, sin embargo, a partir de revisar un video de Kandinsky y escucharme una breve contextualización histórica acerca del rompimiento que hizo la cámara fotográfica, reconoce no solo encontrar cierto sentido a su creación, sino que al enseñar el círculo cromático pregunta a sus alumnos acerca de las sensaciones que los colores les provocan, esta apropiación de conocimientos se debe a los elementos de una educación estética procurada en la intervención.

En el transcurso de la investigación se concluyó que una educación artística y estética abre canales inclusivos que permiten a más personas tener un acercamiento a las artes a partir de conocer los periodos históricos y sus movimientos sociales, las características técnicas e



ideológicas de los movimientos artísticos, los elementos conceptuales y técnicos de las disciplinas artísticas y por supuesto, su exploración a partir de la experiencia.

En cuanto al programa JVCV, se pudo identificar la incidencia directa de las decisiones políticas del gobierno en turno en el estado de Chiapas para su permanencia en las primarias. Por otro lado, al haber vinculado las actividades con el programa oficial, sufre los estragos del abandono por parte de los docentes al ser los contenidos cambiados por cada gobierno entrante. Finalmente, sus creadores al tener la idea de que el docente cuenta con los conocimientos suficientes para llevar a cabo actividades artísticas no ofrecen, ni tendrían por qué hacerlo, una estructura o guía de planeación de las actividades donde se exponga de dónde partimos y sobre todo, cómo llegaremos, además de que sus objetivos se encuentran en la enseñanza de valores, no en el de las disciplinas artísticas. Por tal motivo, esta investigación basó la propuesta de formación docente para la exploración artística, en las actividades del programa como una aportación a su estructura pedagógica.

En otro orden de ideas, los formadores sabemos que el docente en su formación profesional, no recibe una enseñanza íntegra con la que se sienta seguro de impartir la materia de educación artística debido a la jerarquización del conocimiento donde se preponderan materias como español y matemáticas y, que existe una presión y estímulo institucional, por hacerlo, es decir, desde el sistema oficial en la práctica, la educación artística sigue siendo enseñada como una materia de recreación, aunque en el discurso los propósitos son profundos y fundados en teorías más recientes, en la práctica se reduce a un trámite. Durante la investigación se llegó a la conclusión de que la forma en que aprendieron los maestros educación artística está basada en el sistema tradicional de las bellas artes, donde el dominio de la técnica es la base de la enseñanza, así, introducir al docente a una nueva filosofía de la educación es complejo ya que, con sus métodos rutinarios ha adquirido cierto control en su práctica, por lo que le será difícil desarraigarle de ellos.

Antes de dar cierre a esta investigación me gustaría mencionar que fue importante propiciar ambientes estéticos donde el docente no solo pudiera explorar las artes alejadas de su práctica, sino también las posibilidades de convivencia y aprendizaje que propician. Así partiendo de que:

El cuerpo es un vector de comprensión de la relación del hombre con el mundo. A través de él, el sujeto se apropia de la sustancia de su existencia, según su condición social y cultural, su edad, su sexo, su persona, y la reformula al dirigirse a otros. (Le Breton, 2005, p. 18)

Si el cuerpo es nuestro vínculo con el mundo, será fundamental dedicarnos a explorar sus capacidades, alcances y medios sensitivos para tener una mejor apreciación de nuestro lugar en él, por lo tanto, una educación donde se inculque apreciaciones estéticas a partir de la propia exploración sensorial del cuerpo permite adquirir un aprendizaje sentido, es decir, que se podrá recurrir a él no solo a través de la memoria y razonamiento del cerebro sino también a partir de la memoria perceptiva de la experiencia. Veo en esta educación una economía del esfuerzo tanto por parte del docente al momento de la enseñanza, como del alumno en el aprendizaje al formar nuevos conocimientos a partir de la experiencia y no de la repetición o de métodos rigurosos que desalientan los esfuerzos de ambos. Así mismo, al aprender a partir del pensamiento sensible veo mayores posibilidades en que las personas identifiquen sus áreas de oportunidad para realizar cambios significativos a sus vidas, porque si algo tenemos a nuestro alcance es la posibilidad de transformarnos en la mejor versión de nosotros mismos. El día que censuremos esa posibilidad estaremos entregándonos voluntariamente a la conquista de nuestro pensamiento, dejándolo a expensas de una estética dirigida, estereotipada, mimética que nos manda a obedecer y responder a sus estímulos, hay que decir ¡no! y como docentes comprometernos con nosotros mismos en la búsqueda de nuevas exploraciones hoy, en el día a día y superar los límites de nuestra mente.

Y para poder hacer contrapeso a esas estéticas estereotipadas y dirigidas, la escuela es el espacio idóneo para hacerlo a través de este tipo de intervenciones que actualizan y acercan a los docentes a nuevas formas de apreciación y exploración artística. En el caso de esta investigación el análisis fue fundamental para dar salida a los objetivos planteados. En primera instancia la incidencia que tuvo la intervención en los docentes fue claramente distinta en quienes fueron acompañadas de quienes solo participaron en CTE, tan solo por el tiempo tanto de convivencia como de planeación y reflexión, lo cual nos permitió un mayor acercamiento una de la otra como personas y docentes. Por otro lado, llevar una continuidad

metodológica me permitió analizar los momentos de resistencia con objetividad identificando su origen para implementar alguna solución, antes que hacer un juicio por el desempeño o actitud de los docentes.

En cuanto a lograr propiciar experiencias estéticas en los docentes, el análisis me ayudó a identificar algunas cualidades de la experiencia para poderlas señalar en los maestros en diferentes momentos de su participación, así como identificar sus matices. También pude entender que los ambientes estéticos necesitan la organización de ciertas condiciones objetivas y la trascendencia de tomar en cuenta las condiciones internas de los participantes para llegar a tener acercamientos a la experiencia estética. Finalmente, tanto con mi observación participante, las entrevistas finales y con base en los principios de Dewey (1967) pude identificar ciertos aprendizajes artísticos que adquirieron las docentes, así como el que notaran una forma diferente de impartir educación artística donde se sintieron capaces no sólo de llevarla a cabo, sino de poder incluir sus propios intereses artísticos.

Actualmente, nos encontramos atravesando los estragos de una pandemia como lo es el covid -19, ha sido la oportunidad perfecta para entender la trascendencia de las artes en el desarrollo de los seres humanos, las necesidades sensoriales, afectivas y perceptivas que se *padecen* con su práctica y entendimiento, así como su papel como canal de significaciones sociales. ¿Cómo desarrollar ambientes de exploración artística teniendo de intermediaria una pantalla?, ¿de qué manera desde la distancia crear nuevas maneras de enseñanza, creación y difusión artística? ¿cuáles son los nuevos factores propiciadores de vacíos educativos a partir de la educación a distancia? ¿los elementos tecnológicos serán los nuevos portadores de una educación estética? Mis reflexiones me llevan a pensar que son herramientas que ya tienen algunos años en nuestra vida diaria, sólo que hoy nos obligan a hacer uso de ellas y concebirlas como la única forma de continuar la vida humana y, de alguna manera es cierto, aunque no absoluto, eso es al menos lo que nos han enseñado las artes, la posibilidad de diversidad de percepciones que suman a la integración social.

Invito a mis colegas a subirse a este viaje educativo que considero fielmente nos puede acercar a una mayor y más eficaz democratización del conocimiento a través de la experiencia.

## Apéndice I. Vínculos entre actividades de JVCV y libros de texto SEP

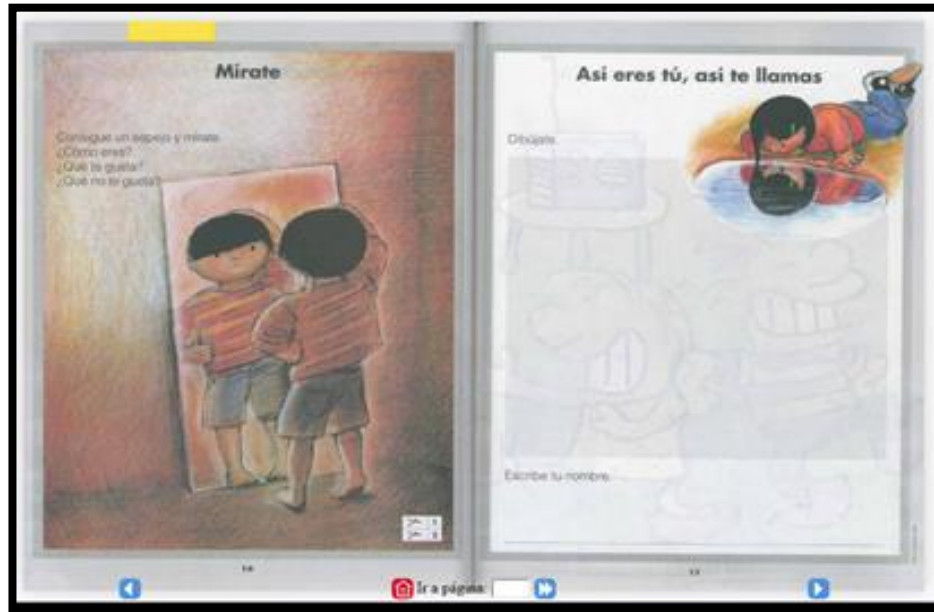


Figura 25. Captura de pantalla del libro integrado de español del programa de la SEP de 1993

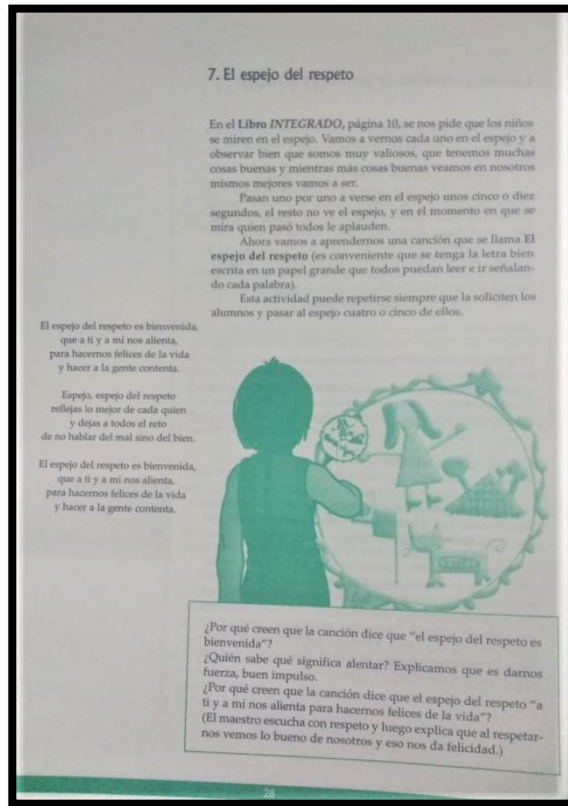


Figura 26. Captura de pantalla del libro JVLV libro 1 para el profesor de 1994



Figura 27: Captura de pantalla del libro *Exploración de la naturaleza y la sociedad*, generación 2008

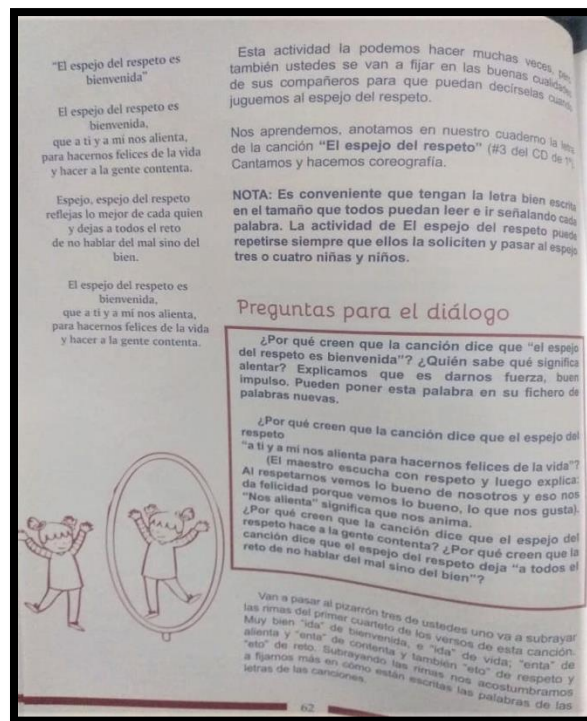


Figura 28: Captura de pantalla de libro *Jugar y Vivir Ciencia y Valores primer grado*, año 2015





### Apéndice III. Línea del tiempo del primer ciclo de acompañamiento

Primer ciclo de Acompañamiento								
Fecha	Viernes 25 de enero	Viernes 1 de marzo	Lunes 11 de marzo	Viernes 15 demarzo	Viernes 22 de marzo	Lunes 25 de marzo	Lunes 1° de abril	Viernes 5 de Abril
Número de etapa del proceso de intervención	1er	2°	1a. Planeación	1a Aplicación	1a Aplicación	1a Aplicación/ 1a Reflexión	1a Reflexión	3er
Momento del proceso de intervención	CTE	CTE	ACOMPANAMIENTO	ACOMPANAMIENTO	ACOMPANAMIENTO	ACOMPANAMIENTO	ACOMPANAMIENTO	CTE
Grado acompañado			1°, 4°, y 6°	6° Y 4° (Incompleta)	4° (Completa)	1er Grado	6° Y 4°	
Disciplina artística desarrollada	Ritmo	Teatro		Música	Teatro	Teatro		Danza
Valor enseñado		Autoestima		Autoestima	Respeto, colaboración y amistad	Colaboración		Buenos Deseos
De tonante		Cuento: La amiga abuela de toda la ranchería (de 6°, pp. 30,31)		Canción: El espejo del respeto (p.19)	Cuento: El oso y los dos amigos Canción: ponerse en el lugar del amigo( p. 31).	Cuento: Julián rescata a su abuelita en el maizal (p. 1 libro de cuentos)		Cuento: "El soldado de los buenos deseos de quinto (pp. 22- 28) Canción: Porque sí track 4.
Rrepresentación Artística		Representar una escena del cuento donde se pareciera el autoestima		En equipo inventar un verso con el tema de la autoestima a partir de la música de la canción el espejo del respeto.	Realizar una representación de alguna escena donde se aprecie la amistad, la colaboración o el respeto, integrando la canción "ponerse en el lugar del amigo" en alguna parte de la escena.	Representar escena donde Julián rescata a la abuelita, además de estos dos actores, los demás pueden ser la casa, el maizal, el pasto, etc.		En equipos, representar los versos de la canción con los elementos de figura, cambio de soporte, tres niveles del espacio y giro.
Observaciones	Asistencia del Dr. Paoli y mi primer acercamiento y realizo propuesta para CTE.	Asistencia del Dr. Paoli y la docente pide Acompañamiento en el aula, se reestructura la intervención. La maestra Cécica no participa	Se tuvo 2 horas con cada docente, en su horarios de educación física e inglés.	La sesión fue un poco desordenada, los alumnos estaban muy inquietos y no supieron identificar los valores en sus compañeros	Repaso de los valores y reflexión grupal acerca de las composiciones de sus compañeros6°	A la mayoría le costó trabajo hacer la representación pero hubo alumnos que pudieron deshibirse a diferencia de en otras materias		Los maestros se desenvolvieron con fluidez. La maestra Cécica participó en la actividad.



## Índice de Figuras

Figura 1: Fotografía de la primaria José Santos Valdez, 13 de mayo de 2019.	p. 32
Figura 2: Muestra de estructura cíclica de la investigación – acción.	p. 51
Figura 3: Desde su lugar los alumnos imitaban al compañero que pasaba al frente.	p. 59
Figura 4. La maestra 4 dirigiendo quién pasaba al frente	p. 60
Figura 5 Primera Secuencia Didáctica de CTE	p.63
Figura 6 Primera Secuencia Didáctica de acompañamiento a Docente 4	p.65
Figura 7: Secuencia de Arte Plástica de la Docente 4 1ª parte	p.85
Figura 8: Secuencia de Arte Plástica de la Docente 4 2ª parte	p. 85
Figura 9: Secuencia de Arte Plástica de la Docente 4, 3ª parte	p. 85
Figura 10: Representación teatral. La muerte preguntando a un campesino	p. 88
Figura 11: Foto final, Docente 2 en el nivel bajo del espacio.	p.95
Figura 12: Tête de Méduse, Vik Muniz	p.96
Figura 13: Alumnos separando los colores del Arcoíris de la Felicidad	p. 97
Figura 14: Nube de cáscaras de huevo	p.98
Figura 15: Sol de cáscaras de naranja.	p.98
Figura 16: El arcoíris de la felicidad. Degradado del color y reciclaje.	p.99
Figura 17: Las abejas. Expresión de alumno al ver “las abejas”.	p. 100
Figura 18: Todos vimos abejas.	p. 100
Figura 19. Exploración teatral. La muerte caminando 1º de marzo 2019	p. 104
Figura 20 El director involucrándose en la exploración	p. 108
Figura 21 director y docente 1 en el coro: “que se llene tu corazón de barcos”	p.108
Figura 22. Calentamiento con saludo al sol de yoga, postura de la cobra	p. 109
Figura 23. Equipo 2 escenario 1	p. 111
Figura 24. Equipo 3, utilizando teatro de sombras y personajes con actores	p. 111
Figura 25: Captura del libro integrado de español	p.132
Figura 26: Captura del libro JVLV libro 1 para el profesor de 1994	p.132
Figura 27: Captura del libro Exploración de la naturaleza y la sociedad	p.133
Figura 28: Captura del libro Jugar y Vivir Ciencia y Valores primer grado	p. 133

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, J. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador.
- Boal, A (2016) Introducción. En: *La estética del Oprimido. Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico*. (17 -25) Argentina: Interzona.
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (2017) *Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Primaria*, Recuperado de: <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/primaria.html>
- Deleuze, G. (2008). ¿Es el juicio una facultad) *Filosofía crítica de Kant* (pp. 103 – 107). Madrid: Cátedra.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1967) *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós
- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann. En: de la Garza, E. y Leyva, G. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Eisner E., (1998). Capítulo 2 ¿Qué hace cualitativo un estudio? En *El ojo ilustrado*. España: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Ferreiro, A. (2015). Acompañamiento en Artes en la Escuela de tiempo completo en una telesecundaria. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 5(1), 37-60.

- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*, Barcelona: Paidós.
- García, J. (2000). 1 Metodología de los diarios de campo. *Diarios de campo*. (p. 11 – 40)
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Greene, M. (2004). Notas sobre la educación estética. En: *Variaciones sobre una Guitarra Azul*. (p Schön D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós Ibérica. p. 17-55). México: Edere.
- Greene, M. (2005). Arte e imaginación. En Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social* (pp. 189 – 205). Barcelona: Graó.
- Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional.
- Hernández F. (2005), *Necesidades de actualización y/o nivelación que existen entre los profesores de Educación Artística para mejorar su práctica docente* (Tesis de maestría inédita) Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081. México Chihuahua.
- Howard, B. (2009) 4. Conceptos. En *Trucos del Oficio, cómo conducir una investigación en ciencias sociales*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- Jauss H. (2002), *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, España: Paidós.
- Latorre, A. (2005). *La investigación – acción, Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª. Edición). Barcelona: Editorial Graó.
- Le Breton, D. (2005). *Cuerpo sensible*. Santiago Chile: Metales pesados.
- Martínez D. y González P. (2010), Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y sociedad. Ciencia y sociedad República*

*Dominicana*. Vol. XXXV, (3), julio-septiembre, pp. 521-541. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>

May A. (2005). *Importancia de la educación artística en la formación inicial de docentes de educación primaria*. (Tesis de maestría inédita) Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31 – A México, Yucatán.

Morin, E. (2008) 1. Los Desafíos. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión Argentina.

Ortega D. (2009), *Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuestas didácticas para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*. (Tesis de maestría inédita) Universidad Pedagógica Nacional Centro Nacional de las Artes. México, D.F.

Ortega (2017). Momentos y acciones para planear experiencias. Curso en plataforma iTunes University. México: CENART. Recuperado de <https://itunes.apple.com/uy/course/momentos-y-acciones-para-planear-experiencias/id1273372683>

Paoli, A. (2004), *Guía para el profesor libro 1: jugar y vivir los valores lecturas sobre la realidad chiapaneca*. Tuxtla Gutiérrez Chiapas: Talleres Gráficos.

Paoli, A. (2008), *Jugar y Vivir los Valores en Primero de Primaria*, Chiapas, México: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas.

Paoli, A. (2014). *Pedagogía del Mutuo Aprecio. Didácticas del programa jugar y vivir los valores*. México: Ediciones del Lirio.

Paoli, A. y León M. (2015a), *1er, año Jugar y vivir ciencia y valores*, México: Secretaría de Educación.

Paoli, A., y León M. (2015b), *2º, año Jugar y vivir ciencia y valores*, México: Secretaría de Educación.

- Perrenoud, P. (2007) De la práctica reflexiva al trabajo sobre el *habitus*. En: *Desarrollar la práctica reflexiva en el ocio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica* (137 – 151) España: Graó.
- Ramírez, M. (2015). *Las formas expresivas como parte de la experiencia estética y educativa en la escuela primaria*. (Tesis de maestría inédita) Universidad Pedagógica Nacional. México D.F.
- Reyes M. (2008). *Aprendizajes y experiencias estéticas que se propician en los niños preescolares en situaciones de apreciación a la pintura* (Tesis de maestría inédita) Universidad Pedagógica Nacional. México D.F.
- Schön D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Secretaría de Educación Pública (1993), *Plan y Programa de Estudios Educación Básica. Primaria 1993*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011), *Programas de estudios 2011 Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria Primer Grado*. México D.F., Recuperado de: [http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/d1/p2/1%20PRIM\\_1ro2011.pdf](http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/d1/p2/1%20PRIM_1ro2011.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Licenciatura en Educación Primaria (plan 2012)*. [Entrada en blog]. Secretaría de Educación Pública [MX], Recuperado de: [https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Plan y Programa de Estudios para la Educación Básica*, Recuperado de: [https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf) México
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Consejo Técnico Escolar. Decisiones tendientes a la mejora del aprendizaje de los alumnos. Fase Intensiva*. Recuperado de:

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/356786/201808-RSC-iQ6ir5Zzyb-FichasPRIMARIAFASEINTENSIVA-CTE2018-19.pdf> México.

Secretaría de Educación Pública (2019). *Reglas de Operación del Programa de Tiempo Completo para el Ejercicio Fiscal 2019*, Recuperado en:

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201903/201903-RSC-ZGGXYjjiIh-ReglasdeOperacin2019.pdf>

Souto, M. (2009). Complejidad y formación docente. En *Complejidad y formación docente. Complejidad y ausencias* (13 – 26). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Valenzuela J. y Flores M. (2014) *Fundamentos de la Investigación Educativa. Volumen 2 y 3*. México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.