

El potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas

Alejandra Ferreiro Pérez
Cenidi-Danza José Limón, Universidad Pedagógica Nacional
Rosa María Guadalupe Rivera García
Centro Nacional de las Artes

Resumen

En este trabajo reflexionamos sobre el potencial educativo de una metodología para la enseñanza de las artes desarrollada por los profesores de la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual utilizamos para acompañar a los docentes de una telesecundaria, con el propósito de fortalecer sus prácticas de enseñanza en artes. Luego de una breve exposición de la metodología describimos cómo uno de los profesores de la telesecundaria la empleó en la enseñanza de las artes y articuló las disciplinas artísticas con otras asignaturas del currículo oficial, lo cual nos permitió observar qué aspectos de la metodología transfirió a sus prácticas docentes. También exponemos cómo la apropiación de algunos elementos de esta metodología generó desplazamientos en el proceder pedagógico y didáctico del profesor, mismos que apuntan a una práctica educativa renovada.

Palabras clave

Acompañamiento, educación artística, metodología de enseñanza, práctica educativa.

The potential of an arts instruction methodology to transform educational practices

Abstract

In this paper we reflect on the educational potential of an arts instruction methodology developed by professors in the arts education specialty in the Master's program of educational development at the National Pedagogic University (UPN, in Spanish). We used this methodology in the accompaniment of instructors at a television broadcast-based junior high (*telesecundaria*) in order to strengthen their arts instruction practices. After a brief description of the methodology we describe how one of the professors at the *telesecundaria* used it to teach the arts and combined artistic disciplines with other subjects from the official program, allowing us to observe what aspects of the methodology were transferred to his teaching practices. We also present how the appropriation of some elements of this methodology caused a shift in the professor's pedagogic and didactic process that point towards a renovated educational practice.

Keywords

Accompaniment, arts education, teaching methodology, educational practice.

Recibido: 31/08/2014

Aceptado: 14/11/2014

Introducción (a modo de contextualización)

Luego de varios años de trabajo en la formación de estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), línea de educación artística, durante los que hemos reflexionado e indagado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes, elaborado propuestas pedagógicas y metodológicas que favorecen el desarrollo de prácticas educativas en las que el juego y la imaginación son los detonadores del aprendizaje y creado diferentes materiales educativos para la escuela básica, un grupo de profesores de la línea decidimos realizar dos investigaciones. En el proceso valoramos la pertinencia de los materiales de apoyo diseñados por nosotros para la telesecundaria y acompañamos a profesores del sector 6 de Telesecundarias en el Valle de México durante el desarrollo de sus prácticas de enseñanza artística.

En la primera investigación¹ los apoyamos en el diseño y la instrumentación de secuencias didácticas de la asignatura de artes, que se articulaban con el campo formativo de desarrollo personal y para la convivencia, de acuerdo con lo propuesto en el plan y los programas de estudio de la secundaria 2011. En la segunda investigación² los acompañamos en la instrumentación de la línea de arte y cultura del Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC). Durante este proceso impulsamos una metodología de enseñanza de las artes con una mirada interdisciplinaria, que se llevó a cabo mediante el trabajo por proyectos como organizador del proceso creativo y el cruce de las disciplinas artísticas y la elaboración de secuencias didácticas en las que se articulan los contenidos, estrategias y herramientas pertinentes para planear las tareas y situaciones de aprendizaje que provoquen en los estudiantes el deseo de aprender artes.

La metodología de enseñanza que utilizamos fue pensada por los profesores de la línea de educación artística de la MDE como una síntesis de las experiencias de los maestrantes durante su formación y la impartición de los seminarios especializados en los que se enseñan las disciplinas artísticas. Esta metodología sirvió como guía de acompañamiento a los docentes de la telesecundaria y detonadora de procesos interdisciplinarios entre las artes.

Nuestra investigación la situamos en los ámbitos de la experiencia y de las prácticas educativas considerando que el acompañamiento realizado buscaba potenciar las prácticas de enseñanza

1. "Prácticas de enseñanza en la asignatura de artes de la educación secundaria en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica", obtuvo el apoyo del programa Educación Artística 2010 del INBA y fue coordinada por Rosa María Torres Hernández.

2. "La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria", apoyada por el programa de Educación Artística 2012 del INBA y coordinada por Alejandra Ferreiro Pérez.

en artes de los profesores e impulsarlos a desarrollar una enseñanza renovada. En el acompañamiento un grupo de especialistas en artes caminamos al lado de los docentes de una telesecundaria para juntos desarrollar prácticas de cultura e iniciación artística con los estudiantes. Nuestro andar al lado de los profesores, con base en Paul (2004), pretendía empoderarlos y apuntalar su autonomía, por lo cual procuramos crear una relación de confianza, igualdad y reciprocidad que permitió construir el proceso juntos e irlo adaptando a las condiciones y necesidades de la formación.

Para desarrollar la investigación elaboramos un diseño flexible (Taylor y Bogdan, 1987) que nos permitiera comprender a las personas y los escenarios en que se desenvolvían. Nuestra perspectiva fue cualitativa, porque, inspirados en Eisner (1998), nos enfocamos en las cualidades y el significado que se le da a la experiencia. Empleamos, como sugiere Le Compte (1995), un conjunto de procedimientos y herramientas para obtener descripciones densas a partir de observaciones, entrevistas, narraciones, fotografías y grabaciones de audio y video.

El acompañamiento y la investigación los desarrollamos en cuatro fases. La primera la dirigimos al diagnóstico de los intereses, necesidades y saberes previos de los docentes, y acordamos los propósitos, formas de trabajo, alcances y metas del proceso. Propusimos como organizadores del proceso el trabajo por proyectos, las secuencias didácticas y las situaciones de aprendizaje, y en conjunto definimos la temática general del proyecto (el desarrollo sustentable), la cual se organizó en dos proyectos: el reciclaje de la basura y la reforestación, que se llevarían a cabo a lo largo del ciclo escolar.

En la segunda fase realizamos el proyecto de reciclaje de la basura que se concretó en una instalación/representación. Durante el proceso planeamos las secuencias didácticas que guiaron la intervención y permitieron que los profesores fueran aprendiendo los contenidos de las artes que se elegían para articularlos en una interdisciplina temática y metodológica. Esta idea la tomamos de Nicolescu (1997), quien considera la interdisciplina como una transferencia de métodos de una disciplina a otra, la cual sucede en grados ya sea de aplicación (para resolver una problemática) o epistemológico (que genera reflexiones epistemológicas novedosas). El paisaje fue la temática organizadora de las secuencias didácticas y funcionó como nodo problematizador (que se constituyó en el punto de intersección y comprensión de las relaciones entre las disciplinas y las dimensiones involucradas en el proyecto), el cual formulamos a modo de pregunta/guía de las sesiones: ¿cómo a partir de la exploración de los paisajes sonoro, visual, de movimiento y sensorial se puede crear una instalación/representación con la cual concientizar a la comunidad escolar sobre el cuidado del medio ambiente y los animales en peligro de extinción? La pregunta nos permitió interrogar de continuo las

experiencias vividas en cada sesión y prospectar las siguientes sesiones; también nos ayudó a integrar las ideas y propuestas de los estudiantes luego de explorar con las diferentes disciplinas artísticas, desarrollar las actividades y crear situaciones de aprendizaje en las que predominaran el juego y la imaginación. De este modo, los profesores acompañados, a la vez que aprendían cómo desarrollar un proyecto en el cual interrelacionar las artes, conocieron la metodología y el enfoque pedagógico que orientaban nuestras prácticas de enseñanza.

En la tercera fase se impartieron cuatro talleres de las distintas disciplinas artísticas de tres horas cada uno: artes visuales y literatura en dupla docente, danza, música y teatro. Esto se hizo con el fin de que los profesores tuvieran un espacio para plantear las dudas e inquietudes surgidas durante el desarrollo del primer proyecto, para aprender con más detenimiento la estructura básica de alfabetización de las diferentes artes y sus fundamentos teórico-metodológicos y para conocer algunos materiales didácticos empleados o elaborados por los especialistas.

La cuarta fase se desarrolló sólo con el profesor de primer grado, pues los otros docentes cambiaron de escuela durante el ciclo escolar. Este profesor retomó e instrumentó la propuesta presentada por todos los docentes de construir un jardín botánico de plantas medicinales, con el que se concretaría la temática de la reforestación. Para llevarla a cabo con un proyecto artístico se propuso el video, pues éste funcionaría como una estrategia de integración de las artes, pero también para documentar las indagaciones de los estudiantes y articular el proyecto con otra línea del PETC: el desarrollo de habilidades digitales. El profesor expresó el nodo problematizador en la siguiente pregunta/guía: ¿cómo reconocer la reforestación como una estrategia para el uso medicinal y consciente de algunas plantas y utilizarla como detonadora de una exploración con las artes? En esta fase observamos cómo él se fue apropiando de la pedagogía que le propusimos y de los elementos metodológicos primordiales de la misma. Él realizaba la planeación y los especialistas le daban sugerencias para fortalecer las actividades. A lo largo de la semana, en el horario de tiempo completo, el profesor instrumentaba algunas de las actividades en que se sentía confiado y un día a la semana algunos especialistas lo visitaban para observar el proceso y retroalimentarlo, pero limitando sus intervenciones a las necesidades y peticiones de él.

En este proceso abundaremos en el segundo apartado, pues precisamente allí mostraremos de qué herramientas y estrategias de la metodología presentada por los especialistas se apropió el docente para enseñar las artes, cómo articuló las disciplinas artísticas con otras asignaturas del currículo y qué desplazamientos generó en sus prácticas de enseñanza.

1. Una metodología interdisciplinaria para la enseñanza de las artes

Al concluir la generación 2010-2012, en la línea de educación artística de la MDE se evaluaron los resultados de los seminarios especializados y, entre otros asuntos, se discutió el grado en que los estudiantes habían integrado a sus prácticas la modalidad de enseñanza interdisciplinaria que se impulsaba en el último semestre de la maestría, después de dos semestres de formación disciplinaria. Luego de reconocer que esta aspiración fundamental de la línea no siempre se lograba a cabalidad, se decidió transformar el modo de trabajo y elaborar un programa en el que mediante la actividad en dupla docente se buscara detonar procesos interdisciplinarios. A partir de esta decisión se organizó el currículo en trayectos formativos, en los que se articularon los tópicos que servirían como nodos para provocar el cruce disciplinario. Asimismo, se bosquejó una metodología y un enfoque pedagógico que permitieran planear e instrumentar las secuencias didácticas y las situaciones de aprendizaje de cada sesión. Si bien en nuestra investigación en la telesecundaria no usamos todos los elementos de esta metodología, sí consideramos los primordiales, los cuales esbozamos en la introducción y desarrollaremos con mayor detalle en este apartado.

Uno de los objetivos de la línea de educación artística de la MDE es reconocer los problemas que enfrenta la enseñanza de las artes en la escuela básica e indagar sobre ellos, de ahí que durante la formación se procure enseñar contenidos y enfoques pertinentes a los diferentes niveles de la educación básica. Esto ha implicado optar por aquellas perspectivas de formación en las cuales, más que el dominio de las disciplinas artísticas, el proceso promueva en los futuros maestros una intensa sensibilización, apreciación y disfrute activo y propositivo de las artes. En este acercamiento, concebido como una alfabetización (la que comparamos con el proceso mediante el cual se adquieren conocimientos y habilidades para el uso de la palabra escrita, y que supone no sólo un mero aprendizaje de signos, sino una apropiación de los mismos para la vida), se plantea a los estudiantes, en lugar del aprendizaje de técnicas y uso especializado de los materiales, un “abecedario” de las diferentes disciplinas y los elementos mínimos de las artes a partir de los cuales puedan elaborar secuencias didácticas y situaciones de aprendizaje que les permitan vivir experiencias estéticas y artísticas. Este abecedario los habilita para hacer una lectura de las obras artísticas y para imaginar y plasmar sus ideas, emociones y sensaciones en imágenes, sonidos, movimientos y gestos corporales. Pero también les sirve para una posible integración de los lenguajes artísticos en el desarrollo de proyectos escolares. De igual modo, los capacita para iniciar a los niños y jóvenes en la comprensión de los “lenguajes artísticos”

y les abre posibilidades para adquirir nuevas aptitudes y disposiciones, entre las que destaca el juicio estético (Michel y Ferreiro, 2012, pp. 134-137), que a su vez sustenta el juicio ético. En esta propuesta se formula la visión educativa de que:

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

Para concretar esta visión se procura que los estudiantes vivan la experiencia interactuando de un modo consciente con objetos estéticos y expresiones artísticas. Esto implica que no se limiten a estar frente a las obras, sino que creen un mundo ficticio, se introduzcan en él perceptiva, afectiva y cognitivamente y noten lo que está allí para ser apreciado (Greene, 2005). Más aún, como sugiere Gadamer (1999), se les impulsa a que abandonen la posición de meros observadores y se vuelvan cojugadores de las expresiones artísticas. De ahí que la alfabetización en su fase de lectura/apreciación se oriente hacia un aprendizaje lúdico y creativo con los elementos mínimos de las artes.

En el proceso formativo también se considera una fase cuyo propósito es estimular el desarrollo de la conciencia productiva, y en la que los estudiantes satisfacen su necesidad de “encontrarse en el mundo como en casa, privando al mundo exterior de su esquivada extrañeza, haciéndolo obra propia, y obteniendo un saber” distinto del conocimiento conceptual y de la praxis instrumental (Jauss, 2002, p. 42). Es decir, interesa potenciar la creatividad de los estudiantes y que se lancen a transformar su realidad, abandonen la rutina y exploren nuevos horizontes y perspectivas desde las cuales comprendan y actúen en el mundo (Michel y Ferreiro, 2012, p. 140). Para ello se bosquejan situaciones de aprendizaje en las que puedan experimentar y crear objetos y formas estéticas y en las que importa más el valor educativo de las actividades que el artístico de los productos.

Además de las experiencias estético-artísticas, durante el proceso los estudiantes tienen oportunidades para la sincronización: bailar en grupo, tocar en grupo, expresarse en grupo (Greene, 2005), lo cual significa que las actividades no se realizan sólo de manera individual sino colectiva. Así se privilegia una experiencia de comunicación intersubjetiva, comunitaria [en el sentido de la *communitas* de Turner (1988), quien utiliza esta voz latina para diferenciar un modo de relación social de un ámbito de vida

común que surge de la experiencia social en la que se produce una consonancia entre individuos iguales], tal vez catártica [pues según Jauss (2002, p. 77) libera al espectador frente al mundo de los objetos por medio de la imaginación], en la que se cuestiona el estado de las cosas y se descubre algo nuevo en los “otros” que resuena en “nosotros” (Greene, 2005).

Esta aproximación se ha enriquecido y articulado con: los ejes de aprendizaje de la asignatura de artes de la SEP, las modalidades del trabajo pedagógico de la RIEB, una pedagogía de la pregunta, una metodología experiencial y una perspectiva interdisciplinaria que se realiza mediante una enseñanza colegiada.

Como se puede observar, esta alfabetización converge con dos de los tres ejes de la SEP, de ahí que en las tareas con los estudiantes se les impulse, acorde con: 1) el eje de apreciación, a prestar atención a las obras, implicarse participativamente en ellas, cuestionarlas y observar detalles al punto de que se libere su imaginación y jueguen con esos detalles integrándolos en un todo que los conecte (Greene, 1994); 2) el eje de expresión, a movilizar sus capacidades creativas y expresivas produciendo con los materiales crudos de las artes objetos o situaciones que abran su horizonte de expectativas y les permita ver un mundo más allá de lo conocido, más allá de sí mismos; y 3) el eje de contextualización, a problematizar las creaciones artísticas de diferentes culturas y momentos históricos. Además, en las tareas que se desarrollan en los tres ejes se abren espacios para la comunicación intersubjetiva y el trabajo colaborativo.

En relación con las modalidades de trabajo pedagógico de la RIEB, como ya se mencionó, en el acompañamiento utilizamos el trabajo por proyectos como organizador del proceso creativo y del cruce de las disciplinas artísticas. Esta modalidad de trabajo está vinculada a una perspectiva de conocimiento globalizado y relacional (Hernández y Ventura, 2005 y Torres, 2006), que dispone las actividades de enseñanza y aprendizaje en torno a un eje (ya sea un concepto, una problemática o una temática), el cual debe surgir de los intereses de los estudiantes y articular cuantas disciplinas sea necesario para indagar sobre el asunto en cuestión. Se caracteriza porque inicia con una inquietud, a partir de la cual se construye un mapa que orienta la acción, pero que se va modificando con las experiencias y el proceso del grupo (Hernández y Ventura, 2005). Permite crear situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes viven un continuo proceso de indagación y participan productiva y colaborativamente en la construcción del conocimiento y la búsqueda de respuestas a los problemas planteados.

Para llevar a cabo los proyectos recurrimos al proceso metodológico propuesto por Hernández (2011) que consta de cuatro etapas: 1) Identificación y construcción del tema, en la que se reconoce a los estudiantes y su contexto comunitario, se propone

una temática posible, se planea una experiencia sensibilizadora, a partir de la cual surgen las interrogantes del proyecto, y se define el tema. 2) Estructuración del proyecto, en la que se formaliza y se le da nombre, se define el periodo, el alcance y el tiempo de ejecución, se especifican las preguntas, los propósitos, los contenidos y actividades tentativas y se esbozan los recursos necesarios para su realización. 3) Desarrollo y seguimiento, durante los cuales se lleva una bitácora y se registran las experiencias más relevantes. 4) Evaluación, en la que se estiman los resultados del proyecto, pero también se impulsa a los estudiantes y al profesor a realizar autoevaluaciones y coevaluaciones de su participación.

La secuencia didáctica consiste en el diseño de una sucesión de tareas articuladas entre sí y estructuradas de modo que promuevan el desarrollo gradual y pausado de los estudiantes y se procuren experiencias de aprendizaje en las que puedan adquirir nuevas significaciones y modos de mirar el mundo. Las secuencias se organizan, de acuerdo con Taba (1974), en series de tareas que corresponden con cuatro momentos acordes con la progresión del aprendizaje: introducción (descubrimiento y motivación), desarrollo (nueva información que se problematiza), generalización (reformulación y contrastación con otros conocimientos) y culminación (aplicación de lo aprendido en la solución de problemas).

La situación de aprendizaje señala la necesidad de diseñar las tareas considerando el lugar específico de trabajo y las particularidades de la enseñanza, lo que de acuerdo con Dewey (1967) entraña una articulación de las condiciones externas (organización del espacio y los materiales de trabajo) con las condiciones internas de los aprendices (motivación, intereses, saberes y conocimientos previos); además de que se planean tomando en cuenta las condiciones culturales, sociales, geográficas, económicas, históricas y ambientales de los estudiantes. Todo ello a fin de que los aprendizajes sean significativos y puedan vincularse con aspectos ya sea de la vida cotidiana o de otros aprendizajes.

Ahora bien, estas formas de trabajo se realizan por medio de una pedagogía que recupera la fuerza de la pregunta como elemento central de un aprendizaje reflexivo y dialógico. Esta pedagogía se sustenta en los cuestionamientos de Freire (1986) a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes, por lo que invita a los docentes a recuperar el hábito de admirarse, de alentar la curiosidad de sus estudiantes para que abran brechas y eviten absolutismos, de conversar con ellos de modo que desarrollen la cualidad del ejercicio crítico y responsable; en suma, que vivan la pregunta y la indagación como los verdaderos soportes de la enseñanza. Esta concepción abandona la idea de un profesor omnisciente que enseña a un alumno receptor pasivo de la información, de ahí que impulse una relación más horizontal y recíproca entre los actores del proceso (Freire, 1998).

La metodología experiencial consta de tres momentos: 1) exploración, en el que los estudiantes juegan libremente con los elementos de las artes; 2) reflexión, que los estimula a reconsiderar el proceso y a darle sentido a la experiencia; y 3) aplicación/producción, en el que dan “cuerpo a sus sentimientos en pintura, barro, movimiento y sonido” (Greene, 2004, p. 6), expresan su visión del mundo y dejan huella en él.

En este proceso se utilizan como medios educativos el juego y la imaginación. El primero, sustentado en una perspectiva antropológica que recupera, con base en Huizinga (1996), el impulso lúdico primordial de los humanos expresado en la cultura, y en el cual se satisfacen los ideales de convivencia y comunidad (se juega con algo o alguien). Cuando se usa el juego se procura seguir el trayecto pedagógico formulado por Caillois (1994), el cual permite que los estudiantes transiten de la capacidad primaria de improvisación, alegría y recreación espontánea y relajada de *paidéia a ludus*, en el que el gusto por la dificultad y la invención de reglas desemboca en la conquista de una habilidad o una maestría. De acuerdo con Frabboni y Pinto (2006), el juego es también una experiencia totalizadora que sacia la necesidad humana de hacer, de conocer, de experimentar, de articular y rearticular la realidad “modificando creativamente el orden de las cosas y las ideas, subvirtiendo discursos y palabras, reinterpretando fantásticamente experiencias y relaciones” (p. 64). Según estos autores, el juego atiende dos dimensiones formativas primordiales: la cognitiva y la afectiva. La cognitiva constituye una herramienta cardinal de activación de la inteligencia, gracias a la cual los estudiantes exploran múltiples escenarios, construyen de manera autónoma, se comunican e inventan. Por lo anterior, se recurre a la idea de juego regulado de Vygotsky (1988), en la que se crea un escenario imaginario y se instaura una situación social. En la dimensión afectiva, gracias a la función simbólica del juego, los estudiantes pueden experimentar un “descentramiento afectivo, relacional y cognitivo”, que les permite “salir” de su mundo, “comprender la experiencia afectiva del otro y descubrir la riqueza de la confrontación y el intercambio” (Frabboni y Pinto, 2006, p. 65).

Para pensar la imaginación se acude a una perspectiva filosófica, en la cual Warnock (2003) entiende esta facultad como un poder que actúa en nuestra percepción de la vida y en nuestros pensamientos acerca de lo ausente, que nos capacita para ver al mundo como significativo y compartirlo con otros. Esta idea se articula con la de Calvino (2002), quien sugiere que la imaginación es el “repertorio de lo potencial, de lo hipotético, de lo que no es, no ha sido ni tal vez será, pero que hubiera podido ser” (p. 97). De ahí la importancia de liberarla (como señala Greene 2004, 2005) mediante una educación estética que impulse a los estudiantes a asociar imágenes en las que entrelacen las infinitas formas de lo posible y de lo imposible.

Finalmente, la perspectiva interdisciplinaria se sustenta en Nicolescu (1997), quien la piensa como una transferencia de métodos de una disciplina a otra que se traduce en un enriquecimiento mutuo; dicha transferencia puede tener diferentes grados, de los que nos interesan sólo dos: el de aplicación, que conduce a la resolución de una problemática de un campo determinado, y el epistemológico, que puede llevar a reflexiones teóricas novedosas. De ahí surge la idea de desplegar una interdisciplina temática y metodológica, que se realiza mediante una enseñanza colegiada, la que, según Finkel (2008), se distingue de otras modalidades, porque los profesores a la vez que aceptan sus diferentes inquietudes y formas singulares de resolverlas, se asumen como colegas intelectuales que comparten una mirada pedagógica. Ambos docentes centran la enseñanza en la indagación y proponen a los estudiantes que entiendan la actividad educativa como una conversación, lo cual ayuda a diluir la imagen de poder y autoridad de la enseñanza tradicional.

Estos fueron la metodología y el enfoque pedagógico que orientaron nuestra investigación y el acompañamiento, los cuales compartimos con los profesores de la telesecundaria, buscamos que se apropiaran de ellos y desarrollaran prácticas de enseñanza de las artes en las que sus estudiantes tuvieran oportunidades de vivir experiencias estéticas y artísticas de las cuales surgiera el deseo de aprender artes, el que de acuerdo con Dewey (1967) es un indicador de que los alumnos han vivido una experiencia educativa. Pero durante el proceso también observamos cómo la metodología y el enfoque pedagógico permearon las prácticas de enseñanza de uno de los docentes, lo que nos permitió identificar algunos desplazamientos en el proceder pedagógico y didáctico del profesor que apuntan a una práctica educativa renovada.

2. Desplazamientos, formas de apropiación y usos de la metodología. Hacia una práctica educativa renovada

En la segunda investigación, los maestrantes que participaron desarrollaron diferentes proyectos de tesis. Uno de éstos se enfocó en la experiencia vivida por uno de los profesores durante el acompañamiento y analizó las relaciones establecidas por el docente con sus estudiantes, con los especialistas y con las distintas artes. Este proceso se documentó principalmente por medio del registro videográfico y cuatro entrevistas a los participantes en diferentes momentos del acompañamiento.³ Éstos y otros materiales que se fueron generando durante la investigación (fotos, notas de campo, secuencias didácticas, comentarios y materiales

3. Las claves para hacer referencia a las entrevistas serán la siguientes: grupal (EG-28/11/12), segunda (E2-14/06/13) y tercera grupal (E3G-14/06/13).

compartidos en un grupo cerrado de una red social) sirvieron para reconstruir el proceso del profesor y elaborar un relato etnográfico del mismo. A ese relato y a las entrevistas recurrimos para narrar los desplazamientos del docente y los modos en que se apropió y utilizó la metodología.

El análisis de la información recabada fue revelando las transformaciones del profesor respecto a la enseñanza de las artes y nos permitió identificar los momentos más significativos del proceso, los cuales *grosso modo* corresponden con las fases de la investigación arriba descritas. La primera fase se caracterizó por la poca participación del profesor, que incluso mostraba cierta apatía por el proyecto y las actividades que se proponían. En la segunda, el interés y las habilidades de sus estudiantes comenzaron a atraerlo y, aunque la gran mayoría de las actividades las propusieron y dirigieron los especialistas, él empezó a involucrarse, les daba continuidad a los trabajos solicitados y realizaba la mayoría de las exploraciones a la par de sus estudiantes.

Como te repetía, yo era el que menos quería, cuando me dijeron vamos a trabajar tiempo completo dije sí, cuando me dijeron vamos a trabajar con unas personas que trabajan las artes, dije no, porque yo no las sé trabajar. . . . No sé si te diste cuenta, pero las primeras dos o tres semanas yo era, así, de que “está bien, pero ¿y, yo qué?”. Ya cuando fui viendo que mis alumnos se iban integrando, fue cuando dije, ya no me puedo hacer a un lado. (E2-14/06/13)

Para la tercera fase, el profesor ya estaba motivado debido al desarrollo y la participación comprometida de los estudiantes en el proyecto del reciclaje de la basura. Además, el haber realizado las diferentes exploraciones junto con ellos en la segunda fase le permitió desinhibirse y mejorar su desenvolvimiento con las artes. En la última fase, la implicación del profesor fue muy clara: diseñó el nuevo proyecto, realizó la planeación del mismo, dirigió las actividades y reestructuró las propuestas de los especialistas integrando sus saberes y experiencias. Respecto al modo en que vivió el acompañamiento, el profesor lo relata de la siguiente manera:

Pues primero desconfianza total conmigo hacia mi trabajo en el área de las artes, total desconfianza. Intermedio, antes de los talleres pues ya más dispuesto al trabajo y los talleres en cierta forma me ayudaron a ver de qué forma podía yo trabajar ya solo cada una de las áreas. Y al final pues creo que comprometido . . . ya más adentrado y con más participación con mis alumnos en cada uno de los trabajos. (E2-14/06/13)

El análisis del proceso también mostró cómo las prácticas de enseñanza del profesor se redefinieron al consumarse la experiencia.

Estas nuevas prácticas se caracterizaron por la apropiación de algunos planteamientos de los especialistas y por la articulación con sus saberes previos. A continuación detallamos cada uno de estos aspectos; los hemos separado para que sean más comprensibles, pero están íntimamente relacionados y provienen de la metodología arriba descrita.

A. Trabajo por proyectos

La dinámica de trabajo de la telesecundaria y la conformación histórica de la misma propicia que los profesores concentren el trabajo escolar casi exclusivamente en los materiales impresos y desarrollen sólo las actividades de aprendizaje que en ellos se proponen. Sin embargo, los proyectos realizados en el PETC despertaron en el profesor inquietudes que lo llevaron a reconsiderar su labor educativa y abrirse a otras posibilidades, en las que se incluyeran los intereses de los estudiantes, la construcción conjunta del conocimiento, el diseño y puesta en marcha de actividades generadas por ellos, la integración de la comunidad educativa y la articulación con otras asignaturas.

Este proceso me deja eso, el saber que tengo que seguir buscándole, que puedes buscar nuevos proyectos, puedes atreverte a hacer cosas diferentes para que, al fin de cuentas, los que se atrean y te lleven a un proceso sean ellos, los alumnos. . . . Me deja la satisfacción de ver que los alumnos están haciendo algo productivo y que te permite integrarlo a lo que estás trabajando cotidianamente en las asignaturas. (E2-14/06/13)

Más adelante profundizaremos en la integración de los saberes y motivaciones de los estudiantes, así como en la interdisciplinariedad propiciada por el trabajo por proyectos, por ahora nos interesa destacar la manera en que la propuesta favoreció el trabajo colaborativo, en el que, además de la participación de todos los estudiantes, se desarrollaron valores de convivencia, empatía, compromiso y compañerismo.

Los proyectos te permiten trabajar en comunidad educativa, integrar a toda la escuela, a todos los compañeros. Siento que enriquece más porque [el trabajo] se hace más ameno y más agradable; se puede ver el resultado con los alumnos, interactúan más con todos los grupos . . . ya no eran sólo primero, segundo y tercero, era todo un equipo, cualquier alumno podía trabajar con cualquiera y se podía percibir el compañerismo que tenían y la disposición para trabajar. No importaba la calificación, era un trabajo para ellos, entonces se veía la integración de todos, el trato entre ellos era diferente, ya no

era el roce de peleas y cosas así. Mejoró la convivencia. (E3G-14/06/13)

Además del potencial del trabajo por proyectos para incluir a todos los participantes de la comunidad educativa y generar un ambiente de respeto, la experiencia vivida ayudó al profesor a reflexionar sobre los cambios en la convivencia de los integrantes de su grupo y la manera en que las artes propiciaron otras formas de relación, entre las que destacan la empatía y la solidaridad.

Con este proyecto me doy cuenta que son muy importantes las artes, porque hacen un grupo más homogéneo, [es decir], son más unidos. Si bien algunos se conocían de la primaria no tenían como esa intención de “ay, pues yo te ayudo si tú te tropezas”. Por ejemplo, estábamos en una clase de educación física haciendo ejercicios y una de mis alumnas no podía brincar unos aros en el suelo, no llegaba al otro aro y todo el grupo le decía “vamos sí puedes, sí puedes”. Se puso a llorar y todos [la apoyaban], “no, sí puedes, sí puedes”, y le acercaban los aros, entonces, esa parte del compañerismo. (E3G-14/06/13)

B. Incorporación de la planeación

Dado que los profesores de telesecundaria deben impartir todas las asignaturas del currículo sin ser especialistas, además de las clases televisadas, cuentan con materiales impresos para cada materia, en los que se proponen actividades muy puntuales para abordar los contenidos. El profesor los considera “muy didácticos, te llevan de la mano, te especifican muy claramente la secuencia de actividades” (E2-14/06/13), pues señalan paso a paso lo que deben hacer los estudiantes; por ello, como pudimos constatar en la primera investigación realizada con los docentes de la telesecundaria, es una práctica común de ellos que la planeación se limite a calendarizar las actividades descritas en el libro. De manera que el contacto con la secuencia didáctica semanal que los especialistas planeaban y compartieron con los profesores en el proyecto de reciclaje de la basura le fue mostrando cómo elaborar una secuencia en la que se tomaran en cuenta las exploraciones e indagaciones de los estudiantes. Así, en la última fase, el profesor contaba ya con elementos para abordar de una manera distinta la planeación, por lo que se aventuró, dejó de lado su manera habitual de trabajar y diseñó secuencias didácticas en las que cada semana, además de sus ideas incluía las de los estudiantes, y al realizar las actividades siempre estuvo dispuesto a dejarse sorprender por las creaciones de ellos.

Lo que me gusta de las secuencias que trabajamos en artes es que van ligadas. O sea, tienen un inicio muy claro, un propósito, qué es lo que queremos lograr con los alumnos, pero no es un propósito de una calificación, sino es adentrarlos a algo, a ver qué es lo que el alumno me puede dar, o sea, porque está más abierto a eso. Sí tenemos un propósito y sabemos cuál va a ser nuestra meta, pero en el camino pueden suceder diferentes cosas que van modificando esa secuencia y que a lo mejor le dan todo un giro al proyecto inicial. (E3G-14/06/13)

Esta reflexión del profesor deja entrever una transformación en sus prácticas de enseñanza, puesto que en la última fase del acompañamiento observamos su disposición a permitir un mayor protagonismo de los intereses e inquietudes de los estudiantes y a confiar en sus capacidades haciéndolos partícipes en la construcción de nuevas ideas y proyectos. Esta práctica a su vez generó que ellos estuvieran más motivados y él se liberara del papel onnisapiente y directivo para fungir como una guía del proceso de enseñanza y aprendizaje que orienta y da cauce a lo formulado por los estudiantes.

Una de las secuencias planeadas por el profesor correspondió a la experiencia sensibilizadora con la que inició el segundo proyecto. En esta secuencia los estudiantes realizaron variadas actividades relacionadas con el jardín botánico, en las que el profesor les mostraba cómo desde las diferentes artes se podía abordar una temática, a la vez que los motivaba a proponer ideas para documentar de un modo artístico la siembra y el cuidado del jardín.

Comenzó con la canción “El yerberito moderno” . . . luego les preguntó si conocían las plantas mencionadas en la canción y si sabían de alguna que sirviera para el enamoramiento; una niña contestó que el toloache. Posteriormente realizó la actividad “La cámara de fotos” investigada por él; al terminar les preguntó sobre su experiencia y comentó que el objetivo de la misma era que pudieran explorar distintas formas de utilizar la cámara para documentar el proceso de creación del jardín botánico. . . . Luego recorrieron la escuela . . . para que los alumnos observaran el tipo de vegetación que hay en ella . . . y eligieran el lugar en el que colocarían el jardín botánico. Ya en el salón sacaron un mapa de la escuela, elaborado en una sesión previa, y les pidió que identificaran el lugar en que sembrarían el jardín. . . . Mientras hacían el plano les preguntó sobre sus experiencias con las plantas medicinales. . . . Posteriormente les repartió una hoja doble carta para que en equipos describieran su ecosistema; cuando terminaron, colocó los carteles en el pizarrón y los leyó, para que todos conocieran la manera en que cada uno de sus compañeros concebía su entorno. El profesor rescató las ideas de sus alumnos que podrían servir

para definir el proyecto. . . . Después les pidió que sacaran su investigación sobre la medicina tradicional, pero como sólo tres niños la llevaban, les volvió a pedir que investigaran con sus familiares de qué manera utilizaban las plantas en su familia para aliviar algunos malestares, la descripción de los remedios y que lo ilustraran con muestras de las plantas, ellos decidirían el formato en que presentarían el trabajo. En seguida leyó una definición sobre la medicina tradicional [una práctica recurrente que hemos observado en los docentes de la telesecundaria]. Como última actividad, los inició en la elaboración de guiones filmicos y la especialista de literatura les contó una historia de un botánico colombiano y el de teatro planteó algunos ejemplos de cómo llevar esa historia a un guión filmico. (Relato etnográfico)

Esta secuencia fue pensada por él, y los especialistas sólo la enriquecieron. A esta sesión le siguieron otras siete en las que el profesor planeó variadas actividades de artes visuales, música, teatro y danza, las que procuraba entrelazar una con otra. En la planeación de las secuencias intentaba recuperar las producciones e indagaciones de los estudiantes: crearon historias a modo de guiones filmicos, describieron las características de los personajes, ilustraron las escenas en dibujos y plastilina, les tomaron fotos y en un programa de computadora que les enseñó a utilizar les dieron movimiento. Algunas de las escenas las interpretaron con movimiento y acciones teatrales y las musicalizaron por medio de las grabaciones en las que habían atrapado el paisaje sonoro de la comunidad o de sus creaciones con los xilófonos que construyeron apoyados por el especialista de música. Con todo este material, los estudiantes, en pequeños grupos, produjeron una historieta y tres fotonovelas, para lo cual aprovecharon el equipo del aula digital, recién instalada en la escuela. Un dato relevante del proceso fue cómo en la secuencia incorporó sus saberes como arquitecto, enfocando algunas de las actividades de artes visuales al diseño, para lo cual empleó un programa de dibujo y los saberes provenientes de su experiencia como docente de telesecundaria. También es relevante el modo en que integraba los saberes y tradiciones de los estudiantes y les mostraba respeto.

C. Interdisciplina

La práctica interdisciplinaria se llevó a cabo por los especialistas desde el primer proyecto, de manera que la integración de la disciplina, práctica o conocimiento que fueran necesarios para el desarrollo del proyecto fue una característica constante del proceso. De ahí que el profesor la considerara como algo natural que enriquecía el trabajo y la utilizara para planear y llevar a cabo el proyecto del jardín botánico.

Las artes que manejamos en este proyecto se hicieron una sola, todas iban ligadas a un fin en específico. . . . Era una actividad ligada con otra y con otra, música la vamos a ligar con aquél equipo, porque aquel equipo es el que va a bailar, y danza la va a ligar con artes visuales, porque la figura que dibujamos se está moviendo. (E3G-14/06/13)

La rotación en todas las artes permitió que los estudiantes tuvieran la posibilidad de expresarse de diferentes maneras e identificar la expresión con la que se sentían más cómodos.

Cuando les das oportunidad de expresar lo que a ellos se les facilita, siento que eso les crea emoción . . . unos se expresan en danza, otros en teatro, en artes visuales, otros en música, pero al final tienen la oportunidad de descubrirse y descubrir que son capaces de hacer. . . . O sea, si el alumno descubrió el gusto por la pintura y a lo mejor la pintura que a él le gusta son los grafitis no quiere decir que eso no tenga valor, como maestro debes aprender a ver por qué le llama la atención y qué nos quiere expresar con un grafiti. (E3G-14/06/13)

De lo anterior, nos parece importante señalar que el trabajo interdisciplinario promovió también un mayor acercamiento a los intereses y necesidades expresivas de sus estudiantes, lo que aunado a su personalidad y a otros aspectos vinculados con su quehacer como profesor de telesecundaria favoreció la presencia de cierto tacto pedagógico que, de acuerdo con Van Manen (1998), se caracteriza, entre otros, por la escucha y observación de las necesidades de los estudiantes, la empatía desarrollada con ellos, la confianza en sus posibilidades y la preocupación por los aspectos afectivos de su desarrollo.

Por otro lado, el trabajo interdisciplinario y los proyectos posibilitaron que el profesor vinculara las artes con otras asignaturas y con las diferentes líneas de trabajo del PETC.

Una articulación podría ser con biología, pues en el segundo proyecto trabajamos la reforestación pero como tema la medicina tradicional, y en esa asignatura manejamos todo lo que lleva un jardín botánico, para qué sirven ese tipo de plantas, qué usos se le pueden dar. En español, con obras de teatro; en educación física, hasta para coordinación, o sea, pues si te pones a ver las materias, las puedes articular con la gran mayoría si no es que todas. (E3G-14/06/13)

Puedes ligarlas [con las líneas de la escuela de tiempo completo] con salud desde el momento en que el alumno se vuelve consciente de los cuidados que debe de tener primero para consigo y luego para con su naturaleza. . . . Ellos aprendieron

que deben cuidar su entorno, su institución. Creo que empiezan a tener conciencia y eso hace que sea una escuela más saludable, ya que tienen ese tipo de cuidados. Al final ellos mismos me sugerían: “hay que regar las plantas”, “hay que barrer allá”, esa parte de conciencia que se intenta que ellos adquieran. . . . Con el desarrollo de habilidades digitales también se ligaron las artes, el poder trabajar en una computadora tu personaje, ya no nada más escribirlo y decir es una semillita, hacer la semillita y darle volumen y movimiento en la computadora y después darle movimiento con el cuerpo. (E3G-14/06/13)

D. Apropiación de las metodologías de danza y música

La profesión del docente al que nos hemos referido es la arquitectura, por tanto, conocía las artes visuales; también con el teatro y la literatura tenía algún acercamiento, porque había realizado actividades parecidas en la asignatura de español. Pero en el caso de la danza y la música la situación era distinta, pues el profesor había tenido poco contacto con ellas. Por tanto, nos parece relevante pormenorizar cómo se apropió de las metodologías de enseñanza de estas disciplinas artísticas.

Estas metodologías, sustentadas en la alfabetización de las artes que relatamos en el primer apartado, posibilitaron que el profesor se atreviera a explorar con las disciplinas y a dirigir las actividades.

Con los materiales que trabajamos se me facilita, porque por ejemplo en danza, la simple ficha de un símbolo⁴ me dice que esto es caída, entonces ellos con un símbolo saben qué es una caída o qué un movimiento libre o una rotación. (E3G-14/06/13)

La danza se me facilitó con las fichas de movimiento . . . o sea, ya no necesitas ni explicárselo. Bueno, primero tienes que darle el concepto, pero una vez que ya lo manejan, ellos mismos van creando sus movimientos de danza, con un simple símbolo te van expresando algo. (E2-14/06/13)

El trabajo con las “fichas” ayudó a que el profesor trabajara con la danza y poco a poco pasó de sólo mostrar los símbolos a coordinar una exploración completa con diferentes movimientos.

La novena sesión de la cuarta etapa fue dirigida casi en su totalidad por el profesor. Comenzó con las actividades de danza,

4. Se refiere a los materiales del Programa de desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza utilizado por la especialista en danza, que se estructura en torno al Alfabeto de movimiento creado por Ann Hutchinson.

explicó a sus alumnos que retomarían el trabajo con las “fichas” y empezó a nombrar los movimientos representados por los símbolos; al pedir a sus alumnos que los reconocieran, éstos participaron y mencionaron más símbolos de los que habían trabajado en las sesiones con los especialistas. Inició con la exploración creativa de la posibilidad anatómica de rotación y de los conceptos relacionados con la gravedad (soprote, salto, equilibrio y caída); esta actividad la había propuesto en la planeación de la sesión anterior. No necesitó [como en otros momentos] la secuencia impresa para narrar las distintas situaciones que brindaban elementos a los alumnos para que imaginaran los movimientos y se le notaba muy seguro. En un primer momento únicamente realizaba la narración y dejaba que ellos comenzaran a moverse, pero si observaba que se les dificultaba, él ponía el ejemplo y al hacerlo los motivaba a ejecutar los movimientos. (Relato etnográfico)

Con respecto al trabajo de música, los planteamientos de ecología sonora (Schafer, 2005), expuestos por el especialista, fueron los que más resonaron en el profesor y le permitieron abrir sus canales de percepción y poner más atención en los aspectos cotidianos.

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

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

De igual manera, la experiencia con la apreciación del paisaje sonoro le dio medios para dirigir actividades con sus estudiantes y enfatizar algunos elementos para ampliar su percepción y escuchar los detalles.

En la quinta sesión de la cuarta etapa el profesor dirigió la primera actividad de la planeación, que era muy similar a una de las que había vivido en el taller de música. Comenzó por preguntar a sus alumnos sobre los sonidos que habían escuchado

ese día y a lo largo de su vida. Cuando los niños no tenían mucha idea les daba algunos ejemplos y en ocasiones les pedía que describieran con más detalle cómo eran esos sonidos, intentando que los estudiantes profundizaran más en sus percepciones, lo cual no había solicitado en otra actividad. Después, el especialista intervino y comenzó a dirigir la siguiente actividad relacionada con la descripción sonora de distintos escenarios en la que a partir de una imagen los niños debían escribir en una lista todos los sonidos que se imaginaran. En esta actividad el profesor iba con cada equipo de trabajo y los orientaba para que hicieran el ejercicio, les hacía algunas preguntas para que profundizaran y les daba algunos ejemplos. Cuando el especialista les pidió que compartieran con los otros su lista de sonidos, el profesor “le robó la palabra”, tomó una ilustración, se la mostró a todo el grupo y le pidió al alumno que la había descrito que leyera su lista, hizo lo mismo con otros alumnos. (Relato etnográfico)

Aquí advertimos claramente cómo el docente, al “robar la palabra” a los especialistas, asumía el control y la responsabilidad de conducir las actividades. En ese momento y en otros en los que se colocó al lado de los especialistas y luego los fue desplazando notamos que ya se había apropiado de la metodología y la utilizaba con seguridad.

E. Libertad de expresión

Como profesor de telesecundaria, al no considerarse un experto en las disciplinas que imparte, tal vez se encontraba más dispuesto a aceptar los conocimientos, ideas y opiniones de sus estudiantes. Particularmente en el trabajo con las artes, percibimos cómo la casi nula experiencia en su enseñanza propició que con mucha frecuencia les diera oportunidad de compartir sus saberes, creara un ambiente de libertad para que se expresaran, confiara en lo que hacían y los escuchara respetando sus ideas y definiendo las actividades a partir de éstas. El surgimiento de un rap para musicalizar unas coplas realizadas por ellos fue un claro ejemplo:

La semana anterior a la sexta sesión de la segunda fase se le solicitó al profesor que trabajara con sus estudiantes la musicalización de las coplas. Para llevar a cabo la tarea, imprimió las coplas que se habían subido a la secuencia didáctica, dividió al grupo en dos equipos y les pidió que hicieran una canción con ellas. Al preguntarle sobre el proceso, comentó que los estudiantes definieron cómo trabajarlo y que él sólo les daba algunas recomendaciones. Mencionó que al principio no sabía qué hacer: “me paraba de pestañas para darles ideas de

cómo musicalizar”, y comentó cómo lo resolvió: utilizó la tonada de la canción “El chorrito” como ejemplo de musicalización de la copla, y una vez aclarada la actividad, los estudiantes decidieron musicalizarla con otros ritmos. El primer equipo retomó una canción que trabajaron con el profesor de danza y el segundo elaboró un rap, en ambos casos utilizaron los instrumentos para acompañar la canción.

Cuando presentaron el rap frente al especialista en música, el profesor le comentó que uno de los estudiantes ya había elaborado algo y que los demás lo seguían con los instrumentos. Para comenzar, el alumno se colocó al frente, de espaldas a sus compañeros, levantó su brazo derecho para darles la señal y comenzó el rap. Cuando terminaron, el especialista les dio algunas indicaciones para mejorar la interpretación y el profesor junto a ellos las escuchaba con atención.

La semana siguiente, el grupo que compuso el rap lo volvió a presentar con las observaciones del especialista en música ya integradas e incorporó percusiones corporales; los estudiantes de los otros grados rodearon al equipo y lo acompañaron con aplausos. El profesor los observaba desde fuera sonriendo, lo cual podría interpretarse como una manifestación de su emoción y orgullo por lo que sus alumnos habían generado. (Relato etnográfico)

Este ejemplo confirma cómo la poca experiencia del profesor propició que valorara los intereses de los estudiantes y les diera espacio para expresarse creativamente. Pero también esta acción se convirtió en una pauta significativa para que él reflexionara sobre los aprendizajes obtenidos a lo largo del acompañamiento y considerara viable relacionarse con los alumnos de un modo distinto y pensara en modificar su proceder educativo.

El dejarlos trabajar, el dejarlos experimentar a ellos como individuos, o sea, dejarlos expresar; aunque no me considero un maestro autoritario creo que no me prestaba a eso, a dejarlos descubrir cosas que ellos podían hacer, y yo descubrir que ellos lo pueden hacer, entonces, creo que esa es la parte que me deja a mí este proyecto de Tiempo Completo. (EG-28/11/12)

Debemos mencionar que en las prácticas del profesor, documentadas en dos ocasiones en el horario normal de clases, observamos cierta laxitud de su parte al permitir que los estudiantes se comportaran muy “libremente”, y en ocasiones sin un aparente objetivo, al punto de que en momentos parecía perder el “control del grupo”; no obstante, más tarde, en el desarrollo del segundo proyecto notamos cómo este ambiente motivaba a los estudiantes y creaba las condiciones idóneas para que generaran sus producciones artísticas, sin las cuales el proyecto no hubiese prosperado.

Aunado a lo anterior, desde el punto de vista del profesor, el juego y la diversión son elementos fundamentales del proceso educativo, pues sólo con el disfrute ellos le encontraban sentido a lo que hacían:

Quando no los dejas divertirse, como que no le encuentran el sentido a lo que están haciendo, cuando los obligas a moverse, a hacer un movimiento, pues lo hacen porque tú se los estás pidiendo, pero no porque les nazca. Cuando tú les das la libertad es cuando creo que mejor les salen las cosas. (E3G-14/06/13)

En suma, la transformación del profesor apuntaba a una relación con sus estudiantes, en la que el reconocimiento de sus saberes, la confianza en sus capacidades y la libertad de expresión se convirtieron en el eje transversal a partir del cual favorecer la creatividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

F. Aprender con ellos

Por otro lado, el interés en sus alumnos y su poca experiencia con las artes colocaron al profesor en una posición de no saber, gracias a la cual en todo momento se mantuvo atento a las indicaciones que los especialistas daban a los estudiantes; pero no sólo participó como observador o dando seguimiento a las actividades solicitadas, sino que también realizaba las exploraciones en las disciplinas artísticas a la par de sus alumnos, aprendiendo con ellos y descubriendo junto a ellos las posibilidades de las artes.

En la sesión de exploración con los xilófonos de la cuarta fase del proyecto, el profesor se acercó a un equipo que mostraba dificultades en la actividad, les hizo algunos comentarios y comenzó a explorar con ellos. Poco a poco los niños fueron perdiendo el miedo y la pena y con él como director del equipo generaron distintas composiciones que presentaron al resto del grupo. Esta situación muestra cómo el profesor se coloca en el mismo nivel que los estudiantes, explora con ellos como igual, a la vez que pone el ejemplo y da pie a que los alumnos se animen a hacerlo y se sientan en confianza. (Relato etnográfico)

Otra situación que ejemplifica cómo el docente trabajó junto y a la par de los estudiantes es la siguiente:

Una parte de la cuarta sesión de la última fase del proyecto se llevó a cabo en “Las Terrazas”.⁵ En la segunda actividad,

5. Zona de vestigios arqueológicos de la cultura texcocana en la que se edificaron terrazas prehispánicas para la agricultura.

el profesor retomó la investigación que les había solicitado a sus alumnos sobre la danza de las sembradoras, y después de las participaciones de algunos estudiantes, explicó al grupo que se acostumbra poner hasta adelante a tres personas: las dos de los costados llevan las filas, mientras que la de en medio, que carga una canasta, echa dulces simulando la siembra. Los acomodó de esta manera y pidió a dos de las alumnas que se colocaran al frente y mostraran el paso básico a sus compañeros; él con otro alumno se colocó en medio y todos comenzaron a seguir los pasos que marcaban las niñas, él los repetía, los contaba y los hacía más lento para que todos pudieran ejecutarlos. Una vez practicado el paso les mostró otro en el que se simulaba llevar una pala; lo hizo frente a todos y en el celular, utilizado como aparato de sonido, reprodujo la música para que bailaran al ritmo avanzando hacia adelante. (Relato etnográfico)

Esa fue la primera vez que el profesor dirigió una actividad de danza, en la que destaca la manera en que lo hizo, pues partió de la experiencia y los saberes de las alumnas, reconoció el valor de sus tradiciones y las tomó como referente para realizar la actividad. Así estableció un vínculo dialógico entre él como educador y los educandos, en el que se advierte que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1998, p. 25). De esta manera, la experiencia de enseñar se fundió en la experiencia de aprender y juntos, profesor y estudiantes, construyeron el conocimiento y aprendieron uno del otro.

Al respecto, el profesor reflexionó sobre cómo el trabajo con las artes cambió su percepción acerca de atreverse a hacer cosas que en otro momento no hubiera imaginado, y los elementos que esa nueva disposición le dio para transformar sus prácticas de enseñanza y comprender la importancia de realizar las actividades a la par de sus estudiantes y a partir de sus necesidades e intereses:

[Poco a poco] te sientes confiado en agarrar cualquier instrumento y explorarlo . . . en danza a hacer movimientos y bailar . . . en artes visuales, si no sabes dibujar pues haces el intento por plasmar algo en el papel, esa parte de atreverte a hacerlo. (E2-14/06/13)

Yo por mis estudios me inclinaría hacia un arte, ¿no? Por ejemplo, artes visuales, pero veo que no es lo que a mí me satisfaga. . . . Por ejemplo, hoy vamos a trabajar danza, y danza a mí no se me facilita, pero en ese momento cómo se lo expresas al alumno si tú no lo estás haciendo. Tienes que hacerlo. Mentalmente yo ya iba con otra disposición. Ya no es “no sé”, “no puedo”: si me tenía que tirar, me tenía que tirar y punto, o si

tenía que bailar con ellos, pues me ponía a bailar, o si tenía que cantar, pues tenía que cantar. Entonces, sí, esa disposición me cambió a mí también. (E3G-14/06/13)

Conclusiones

Consideramos que la metodología sugerida por los especialistas y la experiencia del profesor a lo largo del acompañamiento propiciaron que se vinculara con las disciplinas artísticas y su enseñanza de una manera distinta, que rompiera con patrones instituidos respecto a la enseñanza y a los roles establecidos entre docentes y estudiantes, que comprendiera que ambos (profesor y alumnos) son copartícipes en la construcción del conocimiento y que las exploraciones y aportaciones de cada uno los enriquecen mutuamente.

Lo anterior posibilitó que el profesor fuera más autónomo respecto a los contenidos estipulados en los libros o en los programas de estudio y creara nuevos proyectos a partir de sus intereses y los de sus alumnos, en los que al gestarse reflexiones y experiencias significativas tuviera lugar una manera distinta de pensar, abierta a múltiples posibilidades, a la generación de nuevas propuestas y a la solución de problemas desde una perspectiva diferente a la establecida.

El modo en que se apropió de algunas estrategias y aspectos de la metodología para la enseñanza de las artes muestra que desarrolló confianza en sus propias capacidades y en las de sus estudiantes; también refleja una apertura a la incertidumbre que le permitió concebir y entender los juegos y trabajos de sus alumnos como medios para experimentar y aprender, mismos que les ofrecen más elementos para comprender el mundo que los rodea y adquirir una visión más compleja de la realidad.

De igual modo, en la planeación de las secuencias didácticas, el profesor manifestó su capacidad para transferir habilidades de otros ámbitos de experiencia, pero también disposición para aventurarse en la realización de actividades en las que si bien no era experto vislumbraba cierta accesibilidad didáctica (Terigi, 2004). Esto le permitió construir el ambiente en el que los estudiantes avivaran su creatividad jugando y liberando su imaginación.

Dado su interés por atender las necesidades e intereses de los estudiantes desarrolló habilidades para una enseñanza interdisciplinaria de las artes, articulándolas a partir de los proyectos y del uso del nodo problematizador expresado a modo de pregunta guía del proceso de indagación. Esta nueva manera de concebir la planeación le permitió traer a los proyectos de artes cuanta disciplina y conocimiento fueran requeridos para resolver los problemas que plantea el trabajo por proyectos. En especial, fueron notorias las interrelaciones entre la materia de español y las

actividades de teatro y literatura sugeridas por los especialistas y las relaciones de la asignatura de biología con la temática de la sustentabilidad de los dos proyectos desarrollados.

En la redefinición de sus prácticas el profesor integró sus saberes previos, tal como lo menciona Tardif (2009), ya fueran los de su formación inicial (como arquitecto) o los de su experiencia como profesor de telesecundaria en el uso de los materiales disponibles en ese ámbito educativo (libros, apuntes, videograbaciones, etcétera). Pero también recuperó las experiencias, saberes y tradiciones de los estudiantes valorándolos y mostrando respeto por ellos.

En suma, a lo largo del proceso que hemos descrito se pueden apreciar algunos desplazamientos del profesor en cuanto a su proceder pedagógico y didáctico que nos hacen pensar que transitó hacia una práctica educativa renovada. Es decir, en su práctica se observa una clara intención de potenciar la capacidad de acción de los estudiantes y ampliar su horizonte significativo, procurando que en las actividades realizadas emergiera el deseo de aprender artes y que en ese proceso formaran hábitos de actuar y pensar que apuntan a la continua experimentación y al constante cuestionamiento (Ferreiro, 2007). En este mismo sentido, también puede afirmarse que tanto el profesor como los estudiantes tuvieron una experiencia educativa crítica (Woods, 1997), en la que hubo un aprendizaje real construido a partir de sus propias necesidades y en un ambiente colaborativo que favoreció el desarrollo conceptual y ético.

Referencias

- Caillois., R. (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Calvino, I. (2002). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, ES: Editorial Siruela.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, AR: Editorial Losada.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, ES: Editorial Paidós.
- Ferreiro, A. (2007). De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 1 de agosto de 2014, de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>
- Ferreiro, A., y Lavalle, J. (2010). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza. Paquetes Didácticos*. México: Conaculta/INBA/OEI/Cenidid.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia, ES: Universidad de Valencia.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires, AR: Editorial La Aurora.

- Frabboni, F., y Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1999). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona, ES: Editorial Paidós.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona, ES: Editorial Graó.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Editorial Édere.
- Greene, M. (1994). La pasión por la reflexión: artes, humanidades y la vida de la mente. En S. Maclure y P. Davies (Comps.), *Aprender a pensar, pensar en aprender* (pp. 103-116). Barcelona, ES: Editorial Gedisa.
- Hernández, F., y Ventura, M. (2005). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona, ES: Editorial Graó.
- Hernández, J. L., Aragón, F., Domínguez, S., Quintanilla, T., y Granados, J. (2011). Propuesta para el diseño de un proyecto de educación artística para el desarrollo de la competencia artística y cultura. En UPN (Ed.), *Curso Introducción a la educación artística en el contexto escolar III. Guía del coordinador* (pp. 147-151). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 2 de agosto de 2014, de: <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/educacic3b3n-artc3adstica-iii-guc3ada-coordinador.pdf>
- Huizinga, J. (1996). *Homo ludens*. Madrid, ES: Editorial Alianza.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, ES: Editorial Paidós.
- Le Compte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(1). Recuperado el 5 de agosto de 2014, de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Michel, A. D., y Ferreiro, A. (2011). Una propuesta de alfabetización en las artes. En Dirección de Desarrollo Académico del Cenart (Ed.), *Reflexiones sobre la línea de Educación artística Maestría en Desarrollo Educativo: una experiencia interinstitucional* (pp. 131-143). México: Conaculta/Cenart.
- Nicolescu, B. (1997). Evolution transdisciplinaire de l'Université. En *Congrés de Lorcano*. Documento de síntesis. Recuperado el 5 de agosto de 2014, de: <http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locarno4.php>
- Paul, M. (2004). L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. *Recherche et formation*, 52, 155-157.
- Schafer, M. (2005). *Hacia una educación sonora*. México: Conaculta.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, AR: Editorial Troquel.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, ES: Editorial Narcea.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, ES: Editorial Paidós.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-202). Buenos Aires, AR: Editorial Noveduc.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, ES: Editorial Morata.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual*. Madrid, ES: Editorial Taurus.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, ES: Editorial Paidós.

- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, ES: Editorial Crítica.
- Warnock, M. (2003). *La imaginación*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, ES: Editorial Paidós.