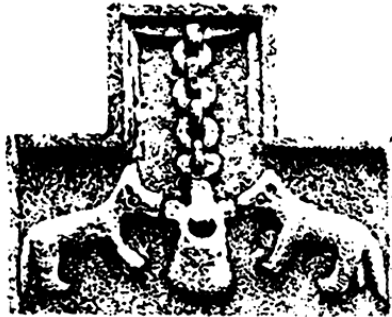


UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

del 3 de abril de 1981



LA VERDAD NOS HARA LIBRES

“DONDE LOS ANDARES CONFLUYEN: ARTE, EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD”.

ESTUDIO DE CASO

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN ESTUDIOS DE ARTE

P r e s e n t a

ERIKA LUCIA ESCUTIA SANCHEZ

Directora: Mtra. María Estela Eguiarte Sakar

Lectores: Mtra. Karen Cordero Reiman, Mtro. Luis Manuel Montes Serrano

México, D.F.

2012

CONTENIDO

Introducción	4
Capítulo 1. Construcción del problema de estudio.....	6
1.1 Centro de Atención Múltiple No. 76.....	6
1.2 Inmersión germinal: diagnóstico.....	8
1.3 Planteamiento del problema	15
1.4 Objetivos	16
1.5 Hipótesis de investigación.....	17
1.6 Enfoque metodológico	17
Capítulo 2. Marco teórico.....	20
2.1 La autonomía del niño con discapacidad en el proceso de aprendizaje	20
2.2 La comunidad en la mediación para el aprendizaje de las artes.....	23
2.3 El currículo de educación artística en la escuela de educación especial	24
2.3.1 Marco educativo y marco clínico	24
2.3.2 Propuesta de currículo de educación artística en la escuela de educación especial	26
Capítulo 3. Análisis del caso	29
3.1 Fase I	29
3.1.1 Plan de acción.....	29
3.1.2 Las acciones y sus límites	33
3.1.2.1 Ciclo de acompañamiento pedagógico para profesoras	33
3.1.2.2. Sensibilización en <i>Escuela para padres</i> y origen del mural de recomendaciones ...	41
3.2 Fase II.....	46
3.2.1 Segundo plan de acción.....	46
3.2.2 Las acciones y sus alcances.....	49
3.2.2.1 Ciclo de acompañamiento pedagógico.....	50
3.2.2.2 Talleres artísticos.....	57
3.2.2.3 Sensibilización en <i>Escuela para Padres</i>	63
3.2.2.4 Mural de recomendaciones.....	67
3.3 Resultados centrados en los logros de aprendizaje	70
Conclusiones. Punto y diáspora: Hacia una educación artística en y para la autonomía	78
Bibliografía	81
Anexos.....	85

INTRODUCCIÓN

*Y por lo que respecta a nosotros, queridos míos,
todo lo que somos o podemos llegar a ser no
será más que un destello en los ojos de la
Señora Tierra*

Chacko, creado por Arundhati Roy, tumbado en
la cama y con la mirada clavada en el cielo.

Escribo la historia sobre una pequeña escuela de escaleras estrechas y gastadas, sobre unos niños¹ en ese lugar que habitan con sus murmullos, pero que casi nunca escriben su historia. Esta pequeña memoria, narra un año de trabajo, mío y de muchas personas que acuden a ella a enseñar y a aprender.

Estas páginas se entrelazan bajo el formato de un "Estudio de caso". Por ello, encontrará en él un análisis sobre los traslados de ciertas reflexiones, métodos, teorías, hábitos y prácticas que tuvieron el propósito de desarrollar el potencial sensible y creativo de los niños de una escuela de Educación Especial en la Ciudad de México con la mediación activa y respetuosa de sus madres y sus maestras.

Lograr lo anterior, requería algo más que transmitir una forma de enseñar el arte a las profesoras, o una forma de aprenderlo a los alumnos. Era necesaria la contribución de los más posibles y de un claro convencimiento para que la comunidad escolar participara en su conjunto. Por ello, en este andar, sobre el que narro, escriben los niños, las profesoras, las madres y padres. Escriben aquí con sus voces y acciones, con sus ideas y gestos. Cuentan por ahí, entre las líneas del texto, su historia propia, entrelazada, porque quizá sea la historia que conocen mejor que cualquier otra y pueden decírla mejor que cualquier otro.

Tengo bien conocido que en los estudios de caso se leen los procedimientos y resultados de una experiencia, expresada de manera sistemática. En esta estructura, primero encontrará el capítulo introductorio que centra las vivencias en el contexto particular del Centro de Atención Múltiple no. 76, y aproxima a sus problemáticas y posibles vías de resolución. Luego de ello, el marco teórico le permitirá entender desde qué perspectivas abordo las interrogantes y las implicaciones que éstas tuvieron en la práctica. Entonces podrá entrar de lleno a la descripción de la experiencia vital que se dio durante un ciclo escolar, y los resultados que se obtuvieron. Finalmente, existe un proceso de reflexión del caso y su contraste con otros estudios y teorías, que le ayudarán a poner en perspectiva lo que ha leído.

¹ Género: Para agilizar la lectura, el uso de términos masculinos y femeninos (ejemplo: niños y niñas) no se utiliza en todas las ocasiones, en este texto se ha optado por el uso del género masculino pero se refiere, sin lugar a dudas, a ambos. En el caso de las profesoras y madres, por el contrario se ha usado el género femenino por ser estas en su totalidad o en su mayoría mujeres, aunque el término "madres" se refiere a ambos géneros.

Este recorrido, como narración, es útil para que pueda mirar el texto como una estrella en el cielo, de la que no podemos ver más que la luz que emitió hace tiempo, y al mirarla concentrado descubra si tiene algo de particular su parpadeo rítmico. Al mismo tiempo le ofrecerá un panorama de relaciones con otras estrellas, imaginando que construyen formas de relámpagos o anfibios en este entramado en que dialoga con otros análisis de experiencias similares y otras posibilidades de abordaje teórico.

Le pido, sin embargo, que no olvide lo que Cesare Pavese decía: “no se ve con qué derecho, ante una página escrita, olvidamos el ser hombre y que un hombre nos habla”². No olvide que estas letras están permeadas por mi perspectiva subjetiva, cargada de ideas, inflexiones y énfasis en la narración de la experiencia. Este tinte de subjetividad, no significa arbitrariedad ni falta de rigor académico; más bien que verá la experiencia a través de mi mirada, y eso es inevitable porque soy yo quien escribe.

Espero que note los cambios logrados en la escuela que pueden apreciarse en las estadísticas de participación, en las entrevistas y en los múltiples formatos de seguimiento y evaluación, pero espero que además pueda tratar de inmiscuirse en la escuela, de hilar una trama narrativa y extraer algo de ella que va más allá de los resultados y se relaciona con el proceso de ida y vuelta que sucede cotidianamente en las escuelas, del vínculo entre un niño y su madre, o la difícil relación entre la educación escolar y la educación en casa.

Así, confío que no olvidará al leer que yo estuve ahí desde febrero del año pasado hasta el presente julio, que habité entre libros y niños, que enfermé algunos días, que hubo avances y retrocesos. Días difíciles, equívocos y otros en que sentía tanta euforia por un gesto, una actitud, o un ligero cambio en la participación del alumno frente a una hoja en blanco esperando ser reinventada por su creatividad espontánea. Y finalmente, anhelo poder evocar adecuadamente a todas esas personas que construyeron a mi lado este proyecto y a las que entendí como única vía de entenderme a mí misma.

² Pavese Cesare. “Leer”. Artículo publicado en *L’Unità*, de Turín, el 20 de junio de 1945. Tomado de <http://www.ddooss.org/articulos/textos/Pavese.htm> el 25 de mayo de 2011.

CAPÍTULO 1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

1.1 CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE NO. 76

El paisaje de la colonia Tacubaya, al poniente de la Ciudad de México, se muestra lleno de gente que espera un autobús o sale del metro entre puestos de comida y ropa, cubiertos con lonas de plástico de colores brillantes. Ahí por debajo, cantidades de basura desbordan los botes que deberían contenerla. Como nudo entre distintas ramas, Tacubaya sirve como conexión vial entre diferentes zonas.



Ilustración 1. Tacubaya: Lonas brillantes, microbuses y nudo de vialidades

Ahí también se anudan historias complicadas de residentes con un bajo o medio desarrollo social, carencias económicas, y delincuencia recurrente que posicionan a la colonia entre las cien más peligrosas de la ciudad.

Y como un hilo más de la urdimbre, está una escuela pública de Educación Especial³, el Centro de Atención Múltiple Setenta y seis (CAM 76). El espacio en el que transcurre la vida de esta comunidad educativa, es la planta baja y primer piso de un edificio gris moderno de enormes ventanas que originalmente fue instituto de salud mental. En los pisos superiores, se encuentra una escuela secretarial con la que la escuela no tiene contacto alguno. Por la antigüedad de la

³ Por su carácter público, pertenece a la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal. En el país existen 1,316 centros que abarcan educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y de capacitación laboral.

construcción, su distribución de espacios, materiales y mantenimiento, no cumple con las medidas de seguridad requeridas, ni cuenta en su interior con rampas de acceso al primer piso, lo cual es absurdo considerando las dificultades motrices de muchos alumnos.



Ilustración 2. CAM 76: gris edificio de amplias ventanas

Dentro de esas paredes, estudian setenta y cuatro niños y jóvenes de entre uno y catorce años de edad, con discapacidad severa y múltiple (intelectual, motora y/o auditiva). Cada mañana, a las ocho en punto, se distribuyen en ocho grupos: Maternal, que responde a Educación Inicial; Preescolar I, Preescolar II – III; 1°, 2°, 3°, 4°, 5°- 6° de Primaria. Cada niño es ubicado en cierta agrupación según su edad cronológica y no por etapa cognitiva, problemas de desarrollo o afinidades en sus intereses, lo cual representa un reto para las actividades pedagógicas⁴.

Al terminar su jornada escolar, a las doce y media de la tarde, los alumnos regresan a sus casas en las zonas marginadas de la Delegación Álvaro Obregón o de la Delegación Miguel Hidalgo; un alto porcentaje de ellos abre su puerta y se adentra en una dinámica familiar disfuncional con severos problemas socioeconómicos⁵ y recibe otra educación entre programas de televisión, tareas

⁴ Anteriormente, los centros tenían una orientación clínica y se centraban en una sola discapacidad y se encontraban orientados a la autonomía y socialización de los alumnos con mínimos logros académicos. En la década de los noventa, a partir del movimiento de *integración educativa*, fueron modificadas las Escuelas de Educación Especial (EEE) hacia modelos educativos y no clínicos como Centros de Atención Múltiple, donde se integraron diferentes discapacidades. Esto implica una dificultad importante aun no superada para la educación de los alumnos. La formación de las profesoras se centra en una sola discapacidad, lo cual implica un doble esfuerzo para lograr una enseñanza efectiva. Ver García Cedillo Ismael (et. al.). “La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México”. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”* Universidad de Costa Rica, Volumen 9, Número 2, pp. 1-21.

⁵ Centro de Atención Múltiple no. 76. *Plan Estratégico de Transformación Escolar*, 2011.

domésticas, juegos y pláticas familiares, entre padres que en muchos casos se encuentran desorientados y poco preparados para apoyarlos adecuadamente, pero que se esfuerzan por mejorar y se involucran en las actividades de la escuela día a día.

1.2 INMERSIÓN GERMINAL: DIAGNÓSTICO

El lunes 31 de enero de 2011 inició un nuevo hábito en mi vida: cada lunes y martes desde ese día y hasta julio, asistí al CAM 76 para realizar el diagnóstico inicial que fue el subsuelo de las estrategias que se implementaron posteriormente. Cuarenta y seis días sin contar vacaciones y días no laborables, tuve cuarenta y seis días que no son tanto para conocer la compleja vida de una escuela.

Ese lunes, como cada mañana, el edificio se llenó de vida antes de las ocho y desde esa hora, durante veinte minutos, los alumnos, madres, padres de familia, profesoras y administrativos, realizaron una rutina de activación física en el pequeño patio de la escuela. Música, saltos, movimiento, despertar. Los niños entraron a su salón, se saludaron con canciones e identificaron visualmente su nombre escrito en una tarjeta mientras la profesora les pasaba lista.

Durante la hora y media siguiente, se desarrollaron las actividades pedagógicas estructuradas en un horario regido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que determina la cantidad de horas por semana para cada asignatura. Luego, media hora para desayunar y otra para salir a recreo.

Ya eran las once. Las clases continuaban, aunque casi todas las profesoras, piensan que el trabajo más importante de los alumnos sucede previo al recreo “porque ahorita ya están cansados”, decían. Una secuencia didáctica más.

Eran las doce horas con veinte minutos, a punto de terminar la jornada. Otra vez la escuela se llenaba con madres en la puerta de cada salón, abarrotadas, escuchando las indicaciones de tareas, hablando de forma personalizada con la profesora sobre las necesidades y comportamientos de los alumnos durante el día, o platicando con otras madres. El ruido se diluía algunos minutos después. Escuela vacía.

En las semanas siguientes, conocí a todos los trabajadores de la escuela. Al entrar a los salones de clases, me recibía una de las ocho profesoras titulares del grupo que desarrollaba las actividades pedagógicas previamente estructuradas mediante la adecuación a las necesidades específicas de sus alumnos del Plan y Programas de estudio de la SEP⁶.

⁶ Los Centros de Atención Múltiple deben ser instituciones que deben trabajar con los planes y programas de educación inicial, preescolar y primaria. Para ello, la SEP cuenta con materiales como el fichero de adecuaciones curriculares para español y matemáticas de primero a sexto grados de educación primaria, y el Fichero de Accesibilidad Curricular por Discapacidad, elaborado en el marco de cooperación con otros países de América Latina y financiado por la Organización de Estados Americanos. Ver *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, México: SEP, 2002.

Y a veces, veía entrar y salir de los salones a la psicóloga, la profesora de comunicación o al de educación física, quienes apoyaban en sus especialidades dos veces por semana a cada grupo. Detrás de los escritorios, en los espacios administrativos, se encontraba la trabajadora social un administrador y un intendente. Al fondo, la directora y la asesora técnico-pedagógica, ocupadas, en una doble tarea, de coordinar los aspectos pedagógicos y administrativos de la escuela.

Pronto, traté de construir un horario metódico para observar las clases de educación artística en cada grupo. Sin embargo, en varios no llevaban a cabo un horario o actividades específicas de la materia, un par de maestras me comentaba: “es que los cantos y juegos que hacemos en las mañanas para empezar el día son educación artística porque cantamos y bailamos”.

Ante tal panorama, realicé un cuestionario para sistematizar información sobre las prácticas pedagógicas de las profesoras respecto a la materia (planeación, implementación y evaluación de actividades), las cuales mostraron datos relevantes para la investigación, ya que, lejos de dar alguna tendencia global sobre la forma en que se enseña arte en el Centro, lo que surgió es una gran heterogeneidad en cuanto a la concepción de la materia. Resumo aquí los resultados. (Ver Anexo 1 con las gráficas obtenidas a partir del cuestionario)

1. La SEP marca que se debe impartir una hora a la semana educación artística. En el CAM, una profesora le dedica media hora, otras dos la trabajan una hora y dos más durante dos horas/semana. Sin embargo, tres profesoras no tienen un horario para la materia.
2. Sólo una profesora trabaja la asignatura a partir de sus propios aprendizajes esperados, mientras las otras siete trabajan la materia como medio para ahondar en los contenidos de otras.
3. Los cantos son la actividad más frecuente de educación artística en seis grupos. Pintar e ilustrar temas con diversos materiales plásticos, son estrategias que se utilizan regularmente en cinco grupos. Una profesora recurre a las actividades del libro de la asignatura de la SEP, otra más a la sensopercepción para los alumnos del grupo Maternal, y una más utiliza bailes e instrumentos musicales como parte de la clase.
4. La mitad de las profesoras espera que con las actividades que desarrolla en educación artística, el aprendizaje de otras asignaturas sea más significativo para los alumnos. Dos de ellas, esperan que mejore su expresión por medio de los lenguajes artísticos. Una más espera que los alumnos sigan instrucciones y otra que mejoren sus habilidades motrices.
5. Los logros de los alumnos que las maestras perciben, salvo el dominio de materiales mencionado por dos profesoras y el control corporal que refirió una más, se encuentran relacionados con actitudes: paciencia, seguimiento de instrucciones, respeto de normas, incremento de atención y orden e involucramiento en las actividades.
6. Tres profesoras evalúan sólo actitudes (el seguimiento de indicaciones, el interés en la actividad y el esfuerzo); dos sólo consideran los resultados como la memorización de cantos y los productos finales, una evalúa a partir de los aprendizajes esperados del libro de SEP, y dos más alguna actitud aunada al grado de expresión de los alumnos.

A partir de este acercamiento primario, aparece un área de mejora importantísima: que las profesoras aborden la educación artística no como un medio, sino como fin en sí mismo, como un

espacio con sus propios aprendizajes esperados y competencias a desarrollar vinculadas al pensamiento artístico⁷. Como segundos temas, no por ser menos relevantes, sino porque al mejorar el primero se verán influidos, son la diversidad de estrategias didácticas y la variedad y pertinencia de formas de evaluación.

Las profesoras, en las planeaciones bimestrales que construyen para definir qué y cómo trabajarán la asignatura, se valen de una redacción bastante similar para estructurar el área de educación artística:

“- Representar personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego.

- Utilizar diversas técnicas plásticas y materiales variados.”

No hay más de dos renglones en las planeaciones de seis maestras, asunto que no se relaciona sólo con la cantidad, sino con sus implicaciones. De hecho, dos profesoras no redactaron nada para la asignatura, presuponiendo, como ellas lo explican, que al realizar cualquier actividad manual o musical en otra materia, se está cubriendo el campo del arte.

Ellas también escriben informes para describir los avances de los alumnos. Sucede lo mismo, casi todo se reduce a la siguiente frase: “El alumno muestra interés y participa bien en las actividades. Repite las canciones de la rutina. Realiza actividades con diversos materiales.”

La escritura de planeaciones e informes sobre las asignaturas de español, matemáticas y ciencias naturales es detallada, precisa y en ocasiones abundante. Menos para las humanidades o educación cívica y ética. En estos documentos, se muestra evidente la creencia, no exclusiva de este CAM, sino del sistema educativo del país en general, que el lenguaje y el pensamiento matemático y científico conforman los cimientos de la educación básica⁸.

Pero fuera de los documentos está la vida. Entraba a los salones, a veces a observar y a veces las maestras me permitían sugerir. En marzo, comencé a participar como apoyo de algunas actividades artísticas, y quisiera abordar dos ejemplos extraídos de la bitácora de observación.

⁷ Aunque más adelante se explicará este asunto con mayor profundidad, cabe mencionar que el pensamiento artístico, como lo marca la SEP, retomándolo de Elliot Eisner, se conforma por la sensibilidad, percepción y creatividad de los que se deducen tres ejes de enseñanza: la expresión, apreciación y contextualización del arte.

⁸ Desde mi perspectiva, parece que esta orientación proviene de diversos factores socioculturales e incluso económicos. Por una parte, es evidente un resabio de la concepción de la inteligencia centrada en el razonamiento lógico y verbal que viene heredada de las pruebas de Binet, e incluso, de las observaciones piagetianas sobre la evolución del pensamiento en el niño, que centra los límites de las etapas de desarrollo en base al lenguaje y la comprensión de propiedades matemáticas y físicas del mundo. Por otro lado, en la Educación Básica se ha extendido la idea de que las dos herramientas básicas para comprender el mundo son la lectoescritura y las cuatro operaciones matemáticas básicas.

Analizado desde otro factor, el económico, las artes y humanidades, no se han insertado en el mercado comercial y laboral de manera estable y, en el contexto nacional, los artistas, filósofos, escritores y pensadores, tienen pocas posibilidades de éxito frente a la escasa demanda de sus servicios y la valoración de sus profesiones, hasta cierto grado, como de asuntos inútiles o superfluos para el desarrollo económico que, vistos desde una educación orientada al mercado laboral, las dejan fuera de las prioridades escolares.

1.

En segundo grado de primaria, pintamos frascos para volverlos diablitos. [...] Se les pidió [a los alumnos] que eligieran un color para el suyo. A pesar de que la maestra insistió en que los diablos eran rojos, se les ofrecieron diversos tipos de color para verter en el frasco y pintarlo. Ninguno eligió el rojo [...]

Entonces se les entregaron hojas para que dibujaran el rostro, manos y piernas de los diablitos. Una alumna dibujó al suyo sin forma clara y la maestra la regañó e hizo que lo repitiera [...] El de otro [alumno] no quedó de acuerdo al canon naturalista, por lo que la maestra prefirió dibujar ella misma un diablito para el frasco. Pintó otros dos frascos rojos y les colocó extremidades y un sonriente rostro”.



Ilustración 3. De izquierda a derecha, segundo y último diablito de caras similares hechos por la maestra.

2.

En el grupo de maternal, trabajamos con tierra y agua [...] Se trajo un recipiente con agua y sentamos a los niños en el piso [...] Vaciamos pintura azul y los alumnos se sorprendieron por lo que sucedía. Emplearon sus manos y una cuerda de estambre para imbuirla y plasmar trazos y manchas en el papel. Disfrutaron mucho de la actividad y de la exploración de los materiales. [...] La supervisión fue importante porque casi todos querían comerse la pintura [...]. Finalmente cambiamos de ropa a los niños y recogimos el salón. Tanto la maestra, como los niños y yo, pasamos un rato muy agradable, divertido e interesante.



Ilustración 4. Alumnos trabajando interesados y divertidos

En estos dos ejemplos, es evidente que están implícitas diferentes perspectivas sobre el arte y la educación. En el primer caso, existen en el salón dos formas de trabajo que se enfrentan: la de los niños, y la de la maestra, como sujetando los extremos una cuerda que tiran hacia sí mismos. Los niños jalan, y empiezan a experimentar con colores, con diferentes rostros, e incluso, alguno de ellos pensó en ponerle tres brazos. Pero la maestra tira de la cuerda con más fuerza, y orilla a los niños a llegar al punto donde ella espera. Tanto así que el cuarto diablito de la fotografía imita a los que la maestra realizó.

Al final: Dos de los cinco diablitos fueron hechos por los niños de manera espontánea y creativa. Buenos productos finales... ¿qué hay del aprendizaje?, seguramente los niños aprendieron a seguir instrucciones, aprendieron su lugar en la jerarquía de autoridades, y que los diablitos son rojos y sonrientes. Pero de percepción, sensibilidad y creatividad, quizá no aprendieron tanto. El arte fue una habilidad manual de vaciar pintura, recortar y pegar, y una experiencia más para confirmar que el arte debe ser como otro quiere que sea. La educación, se centra en la reproducción de un modelo, que, entre mejor copiado está, más cercano estará el niño a lo que se espera de él, con todas las implicaciones de aprobación social, cariño y recompensas que ello implica.

Con el grupo de maternal, las cosas fluyen con el agua y la tierra hacia un solo sentido: el de experimentar con el cuerpo, sentir y disfrutar. La maestra y los alumnos recorren juntos el mismo río, incluso cuando se mojan, tratan de comerse la pintura o untarse tierra en la cara. Aun ahí, la maestra sólo interviene con explicaciones breves, pero no regaños, sobre el peligro de estas acciones mientras les limpia. De percepción y sensibilidad hay mucho más trabajo que en caso anterior, aun cuando se trate de bebés. La clase de arte es un espacio para ser curioso, para encontrarse con el mundo sensible de las cosas tan cotidianas que les rodean. La educación es una respuesta a la búsqueda de los niños, es consecuencia del andar curioso y exploratorio de un niño pequeño⁹.

⁹ De hecho, tanto en programas de estudio como en la forma de impartir clases esta relación entre la exploración del entorno como actividad central para el aprendizaje del ser humano aun es muy tenida en

Para las maestras, la necesidad más inmediata en su sentir es el aprendizaje sobre acciones concretas que superen lo que hasta ahora trabajan, involucrando actividades más complejas y atractivas. Partiendo de mi observación, creo que lo más importante es un cambio paulatino de la visión del arte, que no sea para lograr que los niños sigan instrucciones al pie de la letra o lleguen a un producto final estandarizado, homogéneo, impecable, hecho a la idea de la maestra. El cambio debería partir de la generación de ambientes adecuados para que los niños logren construir su propio conocimiento, y avancen hacia el desarrollo de sus capacidades críticas y creativas, mediante el enfrentamiento y resolución de problemas, con el fin de acrecentar su participación activa dentro de la clase.

Durante estos meses, las maestras y los niños se fueron acostumbrando a mi presencia, pero hasta entonces no anuncié a las madres mis actividades porque quería que las maestras asumieran un papel protagónico. Sin embargo, esta decisión implicó un difuso conocimiento por parte de las familias acerca de los beneficios que pudiera tener mi estancia en la escuela. En casi todos los casos, las madres son las que se encargan de la educación de sus hijos, a quienes las maestras poco habían hablado de mi trabajo, por distracción u olvido.

Las mamás saben que *voy a ver en qué benefician las artes a los niños*, como me presentaron un lunes de enero. ¿Qué hago exactamente? Algunas suponen que soy maestra de artes. Otras que “estudio a sus niños”, y muy pocas ni sabían de mi presencia en la escuela.

Pensemos que los padres y madres no son una masa homogénea: hay aquellas que están inmiscuidas por completo en los asuntos escolares mediante la Asociación de Padres de Familia o el Consejo Escolar de Participación Social, los que pretenden dejar a sus hijos para que la escuela des de la educación que no reciben en casa sin ningún compromiso de su parte, los que participan sólo cuando se les exige como condición, los que evaden cualquier recomendación de la psicóloga o la trabajadora social, los que inscriben a sus hijos a la escuela para recibir una beca pero casi nunca los llevan, las madres que cuentan con el apoyo del padre para una educación compartida y la mayoría de madres que no, las que trabajan hasta en fin de semana y envían a algún hermano mayor a recoger a sus hijos, las sobreprotectoras, las responsables, las desinformadas, las que les mandan de desayuno frituras y galletas, y las que cuidadosamente preparan un refrigerio saludable, y como sean sus familias, a ningún niño se le niega ejercer su derecho a asistir a la escuela.

Y con muchas de ellas, tuve varias pláticas informales en espacios de las juntas de las profesoras o al inicio y final de la jornada escolar, cuando me veían entrar o salir de mi trabajo en las aulas. Así indagué que casi todas ellas consideraban que las artes no eran lo más relevante de la educación de sus hijos. Una me comentaba que lo necesario era “que nuestros hijos se valgan por sí mismos, porque luego cuando uno no esté... y las artes ¿para qué les van a servir entonces?”, otra le contestaba “es que no nada más es leer y escribir, que tal que hasta pueden hacer así cosas manuales o bailar o algo y así de eso viven, ¿verdad maestra?”.

cuenta durante la primera infancia, pero luego de ella, pareciera que se olvida que los niños siguen experimentando como parte esencial de su aprendizaje.

En el caso de los alumnos que mostraban un gran interés por expresarse mediante algún lenguaje artístico, las madres no sabían cómo fomentarlo e incluso, llegaban a pensar que era una distracción de sus estudios. Unas pocas habían tratado de inscribirlos en alguna clase extraescolar pero generalmente desistían porque en estos espacios no atendían adecuadamente a los niños o les comentaban que no tenían la infraestructura o el personal para atenderlos.

A pesar de una amplia gama de posturas frente a la utilidad o inutilidad del arte en la vida de sus hijos, todas concordaron en que les veían muchas posibilidades de desarrollo en alguna de las áreas artísticas y que casi a todos ellos les gustaba mucho la literatura, la fotografía, la danza, el teatro, la pintura, la escultura, las artesanías y que podían apoyarlos en ese gusto para que fueran más felices.

Estas capacidades potenciales tendrían lugar en la escuela, pero también en otro gran campo donde el arte vive: la ciudad. En ella laten los grafitis de muros arrinconados, artesanos y artistas urbanos, músicos de camiones, grandes colecciones en museos o galerías, teatros al aire libre o en centros culturales, orquestas de barrio y de cámara, ballet clásico, clases de hawaiano y danzas de concheros en el corazón de la metrópoli.

Los niños no pueden estar ajenos a ello, y la escuela, en el mes de abril, buscó gestionar contactos con el arte, por lo que organizó una salida al Museo de Antropología con los alumnos, padres de familia, profesoras de los grupos de 3°, 5° y 6° de primaria y yo.



Ilustración 5. Niña frente a la obra en el Museo Nacional de Antropología

El personal de Servicios Educativos del Museo únicamente nos pudo ofrecer un guía para una de las salas, “porque así es la política del museo, sólo se puede una”. Aproveché mis estudios en Historia del Arte para ofrecerles una guía a las salas del museo que interesaban a las profesoras, siendo ésta una gran oportunidad para relacionarme con la comunidad escolar. Aunque improvisé, procuré ser precisa, juguetona y sintética a la vez. Tanto alumnos como padres, estuvieron muy interesados y contentos durante la visita. “Ojalá pudiéramos ir a más lados así de museos o lugares culturales, porque como que esto yo no lo había entendido así, me daba flojera y ya vi que no está aburrido”,

dice una mamá. De hecho, las propias profesoras comentan su desconocimiento sobre la vida cultural de la Ciudad y que generalmente “a todos nos parece algo difícil de comprender o aburrido”. ¿A dónde llevaría incorporar la participación activa de las maestras y familias en la vida cultural de la ciudad? ¿Implicaría ello una modificación paulatina de las relaciones del niño para su desarrollo afectivo, social y cognitivo al ofrecerle más estímulos y herramientas para conocer el mundo?

A modo de cierre del diagnóstico inicial, esbozo aquí las necesidades de los involucrados, retomadas de diversos registros implementados en la evaluación inicial desde febrero hasta principios de julio:

“A mí me gusta dibujar, pero no me sale bien casi”, me dice un alumno. Y una madre de familia: “Sí sabemos que la creatividad y las artes son importantes para los niños, pero no sabemos cómo hacerle para desarrollarlas”. Por su parte, una de las maestras escribe en su cuestionario: “Me gustaría conocer estrategias y actividades más dinámicas y significativas para los alumnos en donde le encuentren sentido y gusto [...] Me gustaría que no sólo se quedara como un proyecto, sino como un trabajo fijo que podemos seguir trabajando, que lleve continuidad por si a los alumnos les agrada y a nosotros también”.

La directora de la escuela explica: “Me interesaría que pudiéramos ver qué beneficios tienen las artes para los niños del CAM, porque es una materia que hemos descuidado y ahora la SEP ya maneja programas de estudio y libros para los alumnos de la materia, pero no sabemos bien cómo llevarlos a la práctica”. Finalmente, yo escribía: “Me interesa indagar en la práctica artística audiovisual y corporal como herramienta para fortalecer las relaciones sociales entre niños con discapacidad intelectual con sus maestros y sus padres.”

1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Mediante el siguiente árbol de problemas, podemos observar, en el centro del diagrama, la problemática central: “los estudiantes del CAM 76 presentan dificultades en el desarrollo de la competencia cultural y artística”. Dicha competencia, que marcan el Plan y programas de la RIEB, es entendida “como la capacidad de comprender y valorar críticamente las manifestaciones culturales y artísticas propias y de los otros en respuesta a las demandas que se producen en el entorno”¹⁰. En el nivel inferior del problema central, se observan sus causas y en el nivel inmediato superior, sus efectos. Por último en la línea más alta, se encuentra el efecto mayor de la problemática.

¹⁰ SEP. *Educación Artística. Libro para el docente, Primaria. Versión Preliminar*. México: SEP, 2010, p.14.

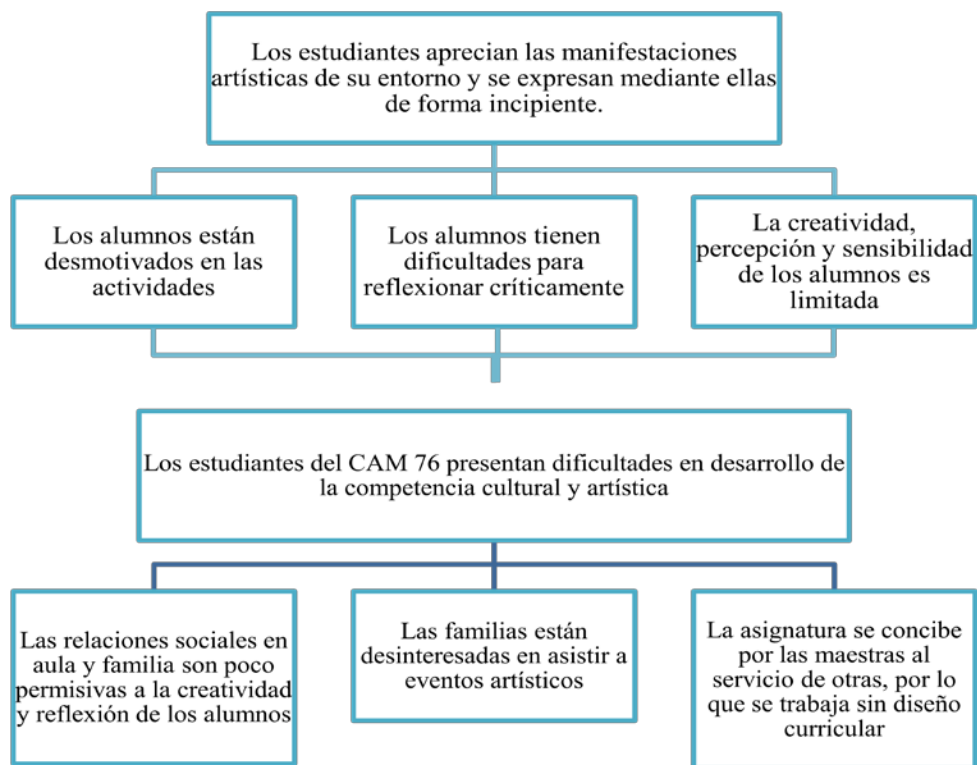


Ilustración 6. Árbol de problemas del estudio de caso

Podemos detectar hasta ahora tres grandes áreas de oportunidad en la enseñanza de las artes en el CAM 76: a) Las relaciones sociales en aula y familia son poco permisivas a la creatividad y reflexión de los alumnos, b) El desinterés de las familias por asistir a eventos artísticos de manera cotidiana que les vuelve más difícil el conocimiento de las artes para sí mismos y por ende, para enseñarlo a los alumnos y c) La concepción por parte de maestras como una asignatura sin necesidad de diseño curricular puesto que se encuentra en servicio a los contenidos y propósitos de otras áreas del conocimiento.

1.4 OBJETIVOS

Derivado de lo anterior, el objetivo general de la investigación es desarrollar la competencia cultural y artística en los alumnos del CAM 76 a través de la mediación de profesoras, madres y padres de familia. Así, podemos considerar como objetivos específicos los siguientes:

1. Diseñar, implementar y evaluar con la comunidad educativa estrategias de mediación de las artes fundamentada en relaciones sociales permisivas a la creatividad y reflexión de los alumnos.
2. Diseñar, implementar y evaluar con las madres y padres de familia estrategias que los interesen en asistir a eventos culturales y artísticos.

3. Diseñar, implementar y evaluar con las profesoras estrategias para abordar las artes como un campo de conocimiento autónomo que requiere para su enseñanza un diseño curricular complejo.

Dichos objetivos no son sólo metas por cumplir, son más bien intenciones que trazan una línea hacia dónde nos dirigimos y cómo se va cercando el amplio campo del objeto de estudio. En los objetivos específicos, se encuentra de manera recurrente una liga entre el diseño, la implementación y la evaluación que permitirán movernos en un ascenso procesual de acciones y reflexiones, dando pie a un análisis del caso que se centre en el movimiento, en los cambios y dinámicas involucradas. En el general, de manera complementaria, se solidifica la espiral, y se buscan las relaciones en los resultados, en el objeto consumado de los procesos descritos para el logro educativo de los alumnos y las acciones que, retrospectivamente fueron llevadas a cabo.

1.5 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Considero a la hipótesis desde su etimología: “hipo”, lo que está debajo de la tesis. Los fundamentos, a los que pido regresar, repensar una y otra vez. Ésta nace de la interpelación de las ideas que serán posteriormente desarrolladas.

Así, la hipótesis que alimenta las acciones del proyecto es:

Los estudiantes del CAM 76 desarrollaran la competencia cultural y artística al aprender en una comunidad educativa (a) fundamentada en relaciones sociales permisivas a la creatividad y reflexión de los alumnos, (b) interesada en experimentar las artes como práctica cotidiana y (c) que diseña un currículo para educación artística a partir de *la corporeidad* de los estudiantes.

A partir de ella, como elemento subterráneo del texto, se diseñó el plan de acción para la escuela que será abordado en el capítulo 3.

1.6 ENFOQUE METODOLÓGICO

El punto de partida y llegada de este texto es suponer que las personas de la comunidad escolar son quienes conocen mejor sus necesidades y que en ellas está la capacidad de resolverlas. Bajo este postulado, la solución a ella requería de una metodología enriquecedora en que pudiera yo beber de las ideas de los demás y viceversa, y por ello decidí basarme en la metodología de investigación-acción participativa (IAP).

Me parece que la IAP es una forma en la que normalmente resolvemos situaciones cotidianas y concretas: a través de la experiencia y la reflexión sobre ella. Así, el método consiste en una aproximación que incorpora el trabajo educativo y lo reestructura mediante la elaboración de una

teoría que vuelve a ponerse en práctica, generando una espiral fluida que considera las necesidades de la comunidad en que se desarrolla y va evaluando su propia efectividad sobre la marcha¹¹.

Las características de la investigación-acción, en términos generales, son las siguientes: Por un lado, se centra en un contexto situacional donde la participación interdisciplinaria es común para darle una aplicación inmediata, por lo que la evaluación y retroalimentación entre los participantes es constante. Además, una cuestión fundamental que deriva este tipo de investigación en algo más cualitativo y etnográfico es que por su carácter molar, no pretende aislar una variable sino analizar el contexto en conjunto, utilizando instrumentos variados como entrevistas, observaciones, cuestionarios y técnicas grupales.

Su finalidad es la resolución de problemas cotidianos y la mejora de prácticas concretas; por ello, parece pertinente en el caso si lo que se pretende modificar son las prácticas culturales de la comunidad, que paulatinamente repercutan en su forma de pensamiento. Sandín menciona que la investigación-acción busca básicamente “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.”¹²

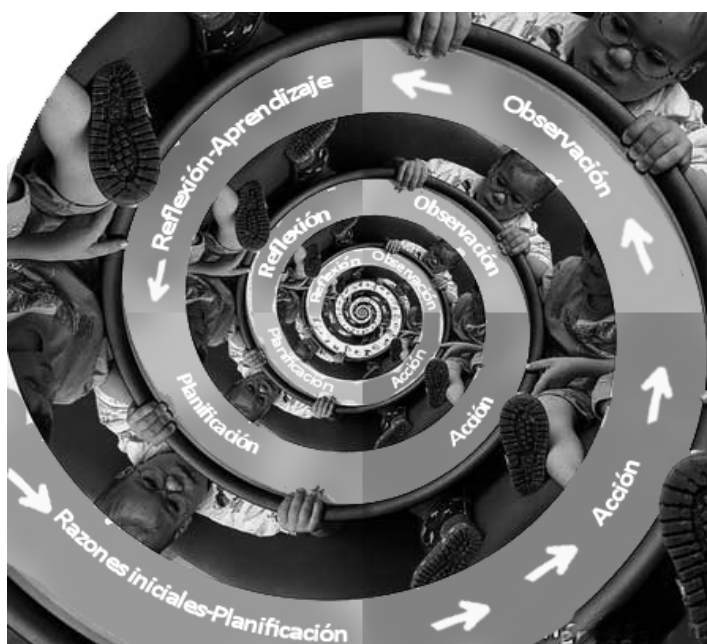


Ilustración 7. Espiral del método que fluye con el tiempo

¹¹ La Investigación Acción Participativa, se enmarca dentro de la corriente crítica-dialéctica, que tiene su origen en las metodologías interpretativas que hicieron frente al positivismo que explica cuantitativamente resultados educativos, para centrarse en procesos. Sin embargo, a diferencia de las metodologías interpretativas como la antropología o etnografía de la educación, su finalidad no es la del análisis teórico sino de la transformación inmediata de las prácticas.

¹² Sandín, María Paz. *Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*, Madrid: Mc. Graw Hill, 2003.

¿Qué significa entonces estar actuando en la realidad y reflexionándola? Podría argumentarse que se trata de un péndulo que va de la teoría a la práctica, pero más bien es algo que se va entretejiendo en el trabajo diario. Decía Paulo Freire que “no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión, y por ende, praxis”¹³. Con ello interpreto que, si bien la reflexión puede conducirnos a grandes y estimulantes ideas, si éstas no se concretan se las llevará el viento. Y si por otro lado, vivimos inmersos en el torbellino de esa realidad que nunca se detiene, flotaríamos por ahí en su corriente sin poder actuar no sólo dentro de ella, sino sobre ella.

Esta constante espiral de la investigación-acción participativa (IAP) tiende a provocar una transformación paulatina de prácticas educativas por medio de la reflexión colectiva y modificación consciente de ellas, al incorporar la experiencia dentro del entorno social.

El papel del investigador dentro de estos parámetros, no parece ser de *el que sabe*, sino más bien pienso en él como un murmullo, un observador pero también un animador que sugiere aquí y allá. Es un asesor en la práctica que diluye la autoridad del autor y la disemina entre los que participan. Gestiona y cada vez se oculta más tras bambalinas¹⁴, para dar pie a la puesta en escena donde el foco está en los actores.

¹³ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. New York: Herder & Herder, 1970, p. 70.

¹⁴ La Mtra. Karen Cordero encontró vínculos de esta visión con las ideas del filósofo chino Lao Tsé, cuando decía que cuando el líder ha hecho su trabajo su gente piensa: lo hemos logrado por nosotros mismos.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

*Quiero poder ejercer libremente mi
derecho a explorar mi propia conciencia*

Cultura profética

La hipótesis de la investigación que se enunció al final del capítulo previo, se formuló indudablemente de estas primeras impresiones de las necesidades del CAM 76 que conformaron un mapa general de las prácticas educativas. Pero también es cierto que no emergió únicamente de la realidad institucional, sino además de una reformulación, como lo apunta la metodología, a partir de proyectos y escritos diversos que comentan y analizan ideas que exigen ser introducidas, desde su propia voz para configurar en una pléyade desde donde observo la realidad.

Teóricos, académicos y educadores han abordado ya problemas similares o relacionados con el mío, y en una plática con ellos mediante sus libros, algunas palabras tenían un eco en mí, y otras parecían desvanecerse y desaparecer en el olvido. Lo que intento ahora es enlazarlo como lector, con algunos brillantes destellos que le arrojan luz sobre este caso en particular y al mismo tiempo, sobre otros lugares y situaciones.

2.1 LA AUTONOMÍA DEL NIÑO CON DISCAPACIDAD EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Quisiera empezar exponiendo una doble situación de vulnerabilidad que amenaza la autonomía del alumno en la escuela de educación especial: el ser niño y el tener discapacidad¹⁵.

La infancia, como condición de vulnerabilidad, está enraizada en la construcción violenta de la educación tradicional donde el adulto, como autoridad, suele imponer los saberes y su trascendencia a los niños sin considerar sus intereses ni formas de aprendizaje¹⁶. En la vida cotidiana de la familia, se presupone que la palabra del padre es más importante que la del hijo, quien será un maleducado si interrumpe una conversación de adultos, pero al que jamás se le pedirá una disculpa por ser silenciado con un grito cuando hablaba ágilmente. Desde antes que pueda recordarlo, el niño conoce ya su lugar en la familia, debajo del resto, e infiere que el afecto no le está dado, sino condicionado, porque debe ser “obediente y bien portado” para ser querido.

Cuando entran a la escuela, los niños buscarán complacer a su profesor haciendo lo que se espera de ellos. “Los educadores piensan, los educandos son pensados. Los educadores hacen disciplina, los educandos son disciplinados. Los educadores prescriben sus escogencias, los educandos siguen su prescripción”¹⁷ y llenarán de dieces su boleta, pero no confiarán en su experiencia propia para plantear sus propias preguntas y quizá ni siquiera buscarán otras respuestas más allá de las dadas

¹⁵ A ellos se suman una cantidad variable de circunstancias que incrementan esta asimetría como el género, el nivel socio-económico, el medio social, la raza, la lengua, etc.

¹⁶ Cfr. Novara, Daniele. *Pedagogía del saber escuchar: Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*, Madrid: Narcea, 2003.

¹⁷ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. New York: Herder & Herder, 1970.

por la autoridad, por temor al error que ha quedado desterrado de la educación como un medio para aprender. Obedecerán, serán académicamente exitosos, se adaptarán al mundo mas no lo transformarán, y se irán petrificando, haciéndose inmóviles acrílicos, como mirados por Medusa, con una personalidad complaciente que aprisiona a la auténtica, ya que desde pequeños se le ha enseñado que lo más importante es obedecer aun en detrimento de su propia humanización.

La educación no es domesticar, es hacer germinar una interacción social con respeto y auto-respeto, relaciones sociales más horizontales y abiertas, una pedagogía de la escucha donde tenga la misma importancia la voz de un humano de cinco años y la del de treinta, sólo por ser una voz.

Para que la educación crítica sea posible en la escuela de educación especial, se requiere que se cuestione la pertinencia de las relaciones sociales que entablamos con los estudiantes, a los que les conferimos una identidad que surge generalmente de sus límites y no de sus capacidades, puesto que lo que aparece primero a nuestra vista son sus características “anormales”. Desde este horizonte, los “normales” imaginaron que son ellos quienes saben qué es lo mejor para las personas con discapacidad, hasta dónde son diferentes y hasta dónde pueden llegar. Han decidido por ellos. Han naturalizado la expropiación “de su derecho de autodeterminación, en función de que los que delimitan y se reconocen dentro de la normalidad son quienes se consideran con derecho a tal expropiación”¹⁸.

Esta condición nos parece ya dada, pero nuestra idea de discapacidad no es exclusivamente biológica, sino una construcción cultural en que se manifiesta la asimetría entre los “normales”¹⁹ y las personas con discapacidad. En ello, han ahondado los estudios de discapacidad (*disability studies*²⁰), una corriente relativamente nueva, que postula, tal como lo hicieron los estudios de género, que la categoría de discapacidad es una elaboración humana derivada de las relaciones disímiles de poder.

Una propuesta de encuentro con la discapacidad, es considerar que cierta condición biológica puede o no, emerger como una discapacidad de acuerdo a un contexto específico. Como un ejemplo, pensemos en una niña y un niño de un ámbito rural, ambos tienen siete años. Ella, trabaja con su madre y no ha asistido a la escuela por lo que aun no sabe leer. Él asiste a la escuela y es ciego de nacimiento. Ella entra a la escuela. Se encuentran juntos en tres situaciones para su clase de música: a) frente a un libro de texto de música (para ambos es imposible leer, para ella por su analfabetismo y para él por su ceguera) b) frente a un libro de texto de música transcrito a Sistema Braille (ella no puede leer pero él sí gracias a los recursos que le brinda su contexto) y c) en un concierto de música

¹⁸ Noel Míguez, María. *La discapacidad como construcción social*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2009, p. 53.

¹⁹ La discapacidad se observa bajo tres miradas que generalmente se encuentran imbricadas: la normalidad estadística, relativa a la frecuencia con que algo se presenta; la normalidad ideal de acuerdo a la cercanía de un modelo que se pretende alcanzar y la normalidad funcional, si se responde a lo que un grupo social espera del individuo. Ruiz Álvarez, Luis. *De la discapacidad como ideología a la discapacidad como relación social*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Filosofía. México: UNAM, 2010.

²⁰ Derby, John. “Disability Studies and Art Education.” *Studies in Art Education* Vol. 52 Issue 2. 2011. 94-111.

(ambos aprehenden música porque ni el analfabetismo ni la condición biológica son relevantes para la situación).

La discapacidad entonces, surge como la percepción e interpretación cultural de un entorno social sobre cierta característica biológica que provoca que la persona no encuentre posibilidades efectivas para sí, ya sea por las expectativas sociales o los recursos que su contexto le brinda, y se descubra entonces limitado²¹.

Al ser reconocida la discapacidad, es posible ofrecer al alumno situaciones que lo enfrenten a sus limitantes para darle un espacio donde ésta se convierta en condición pero no en determinismo. “La mediación en la discapacidad es efectuar un balance entre la imposibilidad real, la limitante, y el potencial que tiene el sujeto que aprende para desarrollarse”²². La educación, en tanto que todos los humanos somos inacabados, consistirá en hacer surgir las posibilidades latentes de desarrollo, esa energía potencial para llevarla al movimiento.

Hacer esto, implica la escucha de las necesidades de los niños, no a partir del asistencialismo, sino de la creación de posibilidades para que el alumno activo florezca mediante el establecimiento de relaciones comunitarias abiertas que recuperen su horizonte cultural.

En referencia a ello, Paulo Freire apunta:

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del *tú*, la que me hace asumir el radicalismo de mi *yo*.²³

El papel del padre y del profesor, como primeras formas de contacto con la autoridad en la infancia, no es dictar su conocimiento, ni dejar al educando convertirse en un pequeño dictador, sino generar un ambiente que dé lugar a la experimentación, a la autonomía, reflexión, crítica y toma de decisiones, de donde evidentemente surge la personalidad creativa entendida como aquella que resuelve problemas a partir de una búsqueda propia. La creatividad y la autonomía, por tanto, se encuentran íntimamente vinculadas mediante la problematización, la curiosidad y la inquietud.

²¹ Cfr. Ruiz Álvarez, *Op. cit.*

²² Frade Rubio, Laura. *Competencias en educación en educación especial y en la inclusión educativa*. México: Calidad Educativa Consultores, 2011, p. 51

²³ Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo veintiuno editores, 1997, p. 42.

2.2 LA COMUNIDAD EN LA MEDIACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LAS ARTES

Quiero ir más allá. No se trata de adaptarse, sino de crear, de transformar el mundo, de desarrollar una educación liberadora en la educación especial, donde los estudiantes también tengan voz, opinen critiquen, compartan y desplacen sus límites en un proceso de transformación. “Esto implica no sólo un proceso educativo para que ellos y ellas lo puedan hacer, sino también un proceso educativo para el resto de los miembros de la sociedad que tiene que aprender a ser solidaria, democrática, inclusiva, y sobre todo democrática en la diversidad”²⁴.

Pero el hablar de la sociedad, en su carácter institucional e impersonal es un marco demasiado amplio que rebasa esta investigación. Sin embargo, sí podemos hablar de una educación comunitaria, en una comunidad de educadores (padres, madres, compañeros y profesoras) y educandos para que dialoguen de manera fraterna, en encuentros abiertos y dinámicos que sean capaces de fomentar en los estudiantes la apropiación y no la expropiación de su derecho a transformar el mundo a partir de la exploración la propia conciencia.

Ya que ningún humano se educa solo, porque su mundo siempre está mediado por su cultura, por la humanización que otros han hecho de la realidad, Lev Vigotsky²⁵ coloca un énfasis particular en la socialización y en la importancia del trabajo individual insertado en una colectividad grupal, escolar y social, por medio de la cual los alumnos pasan de la apropiación externa a la construcción interna de los elementos socio-culturales. Él hace evidente que cualquier característica cultural del alumno, sólo es posible después de una internalización psicológica del medio social.

A partir de ello, es necesario ahondar en el papel de la comunidad como mediadora del aprendizaje, quien interviene “por las herramientas en sentido figurado, por las herramientas del pensamiento, por los medios, con ayuda de las cuales se realiza la operación intelectual, o sea, mediada con ayuda de palabras”²⁶.

Centrándonos en el ámbito que nos compete, como ya lo comenta Pierre Bourdieu, el individuo puede aprender sobre arte, sólo con el contacto constante que lo familiarice con él.²⁷ Por lo anterior, es imposible que las profesoras y padres enseñen arte sin estar familiarizados con el mismo; se requiere la comprensión misma del proceso artístico de creación y apreciación que implica un desarrollo cultural particular: el relacionado con la experiencia con las manifestaciones artísticas.

Así, surge una oportunidad de estrechar un lazo sincero con el ámbito artístico, comprendiendo cuál es la importancia de las artes para la formación integral de los alumnos. A partir de ello, si la educación artística quiere alcanzar una transformación en los niños, es necesario que se modifiquen

²⁴ Frade, *Op. Cit.*, p. 59

²⁵ Vigotsky, Lev. *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Ciudad de la Habana: Ed. Científico Técnica, 1987.

²⁶ Vigotsky, Lev. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1997, p. 165.

²⁷ Bourdieu, Pierre. “Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística”. Silbermann (et. al.) *Sociología del Arte*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1971.

las estructuras de su comunidad (padres y maestros) de manera que ese ambiente contenga hábitos, actividades y espacios en donde el pensamiento artístico tenga una utilidad fundamental para la configuración integral de la persona; de lo contrario, aquello que se desarrolle en el aula quedará como un intento que no saldrá de esas cuatro paredes.

Es decir, sobre estas bases se sostiene que si no existe un ambiente en que se ponga en práctica la competencia artística y cultural, ésta no conducirá a un aprendizaje significativo puesto que está fuera de la vida y de los referentes sociales del alumno. De manera que, si las habilidades que se intentan desarrollar no tienen cabida en su medio social, serán inútiles y desaparecerán.

Por lo anterior, es necesario concebir al alumno no de manera individual, sino encarnado en un entorno social del que forma parte y al que transforma, siendo éste el que puede condicionar lo que el alumno considere importante para la reelaboración de sí mismo y del otro.

2.3 EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

2.3.1 MARCO EDUCATIVO Y MARCO CLÍNICO

Los Programas de educación artística diseñados por la Secretaría de Educación Pública para Primaria²⁸ fueron retomados fundamentalmente de los planteamientos de Elliot Eisner, a partir de lo que él llamó *el pensamiento artístico*, integrado por la sensibilidad, la percepción y la creatividad²⁹.

Desde su trabajo en los ochentas dentro de la Fundación Getty y la Universidad de Stanford, Eisner junto a otros profesores de artes visuales buscaron crear un currículo que no se centrara en la mera *producción artística*, sino que contemplara otras disciplinas que dan sentido al arte, quedando así incluidas la *historia del arte*, *crítica de arte* y *la estética*³⁰. En nuestro país, con la reforma a la

²⁸ En el caso de preescolar, las artes se imparten dentro del campo formativo de Expresión y apreciación artística, según la Reforma Preescolar de 2004, organizada por competencias, y que considera cuatro áreas: música, artes plásticas, danza y teatro. Está articulado con el nivel de Primaria (Programa 2009), donde se agrega el eje de contextualización y se siguen abarcando las mismas áreas artísticas.

²⁹ Los términos, dentro de los Programas de la SEP, son definidos de la siguiente forma: A) Sensibilidad: la capacidad de experimentar y reconocer una amplia gama de sensaciones, emociones y sentimientos; es la facultad de distinguir, por medio de los sentidos, determinados aspectos y cualidades en los fenómenos naturales, socioculturales y artísticos. B) percepción: proceso que conjuga dos vertientes: por un lado tiene que ver con la sensación, con la manera en que los estímulos físicos (el sonido, la luz, la temperatura, los olores y sabores) inciden en los órganos de los sentidos y determinan la relación que las personas establecen con el mundo de las cosas; por otro lado, están las experiencias, los conocimientos, los valores y las actitudes que posibilitan la construcción de símbolos y significados a partir de la información que se recibe por medio de los sentidos. C) Creatividad es la capacidad para resolver los problemas a los que se enfrentan en el uso de las técnicas artísticas; y también, como la posibilidad de desarrollar ideas y soluciones propias. Para ampliar los conceptos, véase SEP. *Educación básica. Secundaria. Artes. Programas de estudio 2006*. México: SEP, 2006, en el capítulo “Fundamentación”.

³⁰ Este diseño se conoció como DBAE (Discipline- Based Art Education) o Educación por el arte basada en disciplinas que pretendía transformar la enseñanza del arte centrada exclusivamente en la producción y que ha

asignatura de educación artística, estas cuatro disciplinas quedaron incluidas dentro de tres ejes: *expresión* (producción), *apreciación* (crítica-estética) y *contextualización* (cultural e histórica)³¹, y al mismo tiempo fueron trasplantadas desde la enseñanza de las artes visuales a la música, teatro y danza.

De ahí que se haya creado un currículo que implique en buena medida el desarrollo del análisis y cuestionamiento sobre la producción, al abordar el arte desde una visión paralingüística; es decir, que lo asume como un lenguaje que requiere de una alfabetización para codificar y decodificar el significado transmitido a través de la experiencia de formas literarias, poéticas, visuales, auditivas y coreográficas³².

En otros contextos y experiencias, las artes para personas con discapacidad han sido promovidas básicamente³³ bajo el enfoque de arte terapia, que concibe al arte como síntoma de los conflictos psíquicos del inconsciente, los cuales pueden superarse en una terapia de libre expresión³⁴, “es una práctica que conjuga el ejercicio expresivo del sí mismo con el autoconocimiento a través del vínculo que el arte provee y promueve desde la introspección y la acción”³⁵. Desde esta perspectiva,

tenido enormes repercusiones en la estructuración de currículos para las artes en las reformas educativas latinoamericanas.

³¹ De hecho, esta propuesta fue trazada en 1987 por Ana Mae Barbosa en Brasil, conocida como “propuesta triangular”, contemplando los mismos tres ejes.

³² Eisner, Elliot. *Educación la visión artística*, Barcelona: Paidós, 1995.

³³ Se encuentra también el enfoque de profesionalización artística de personas con discapacidad que no será abordado aquí porque se centra en la educación de artistas. Algunas experiencias en México de esta área son las tesis de Nayeli Pineda, de 2010 titulada *Importancia del proceso creativo para el ejercicio artístico-plástico en adultos con discapacidad mental*, y de Rosalba Pego, que aborda un Taller de Escultura Cerámica dentro de los programas de un Centro de Capacitación para el Trabajo (CECATI). Destaca también un proyecto de la Escuela de Iniciación Artística 4 (INBA) sólo para el área de música, la *Escuela Mexicana de Arte Down*, un taller de pintura de la Fundación John Langdon Down. *Seña y Verbo. Teatro de sordos*, realiza obras de teatro incorporando el Lenguaje de Señas Mexicano y la expresión corporal como alternativa a la palabra, *Danceability* y *Athenea Baker, el Ballet para la Discapacidad*, compañías dedicadas a la incorporación de bailarines con distintas discapacidades a la escena dancística profesional, y algunas asociaciones que buscan representar en conjunto a diversos artistas con diversas discapacidades, tal como el *Grupo de los 13 Artistas con Discapacidad Intelectual de Monterrey* y la *Asociación Nacional de Artistas con Discapacidad A.C.*, entre otros.

³⁴ Si bien, existe un antecedente en Freud y Lacan que apuntan sobre los vínculos entre la creación y la psique, o los estudios de Hans Prinzhorn (1922), podemos situar el origen del arte-terapia en la década de los 40s, bajo la idea de ayudar a las personas con discapacidad intelectual a lograr una rehabilitación psicológica y emocional. Margaret Naumburg en el libro *Studies of Free Art Expression of Behaviour Disturbed Children as a Means of Diagnosis and Therapy* (1947), sistematizó el proceso artístico dentro de una perspectiva psicoanalítica, ya que proponía un método para que los pacientes, mediante la producción de imágenes, plasmaran sus emociones y conflictos, de manera que pudieran ser comunicados de forma no verbal al terapeuta para su diagnóstico y tratamiento. Dicha postura teórica, cristalizó en los años 70s en Estados Unidos de Norteamérica, cuando se unió a los movimientos civiles de asociaciones de padres de familia en busca de la integración y normalización, términos acuñados en la misma década para referirse a la exigencia del respeto a los derechos humanos y la convivencia cotidiana entre personas con y sin discapacidad.

³⁵ Coll Espinosa, Francisco J. (coord.). *Arteterapia: dinámicas de creación y procesos terapéuticos*. Murcia: Universidad de Murcia, 2006, p. 52.

el arte para personas con discapacidad se concibe como una rehabilitación, catarsis, al tiempo que eleva la autoestima de los estudiantes³⁶.

El tomar el arte-terapia como respuesta a la enseñanza de las artes en los CAM, a pesar de sus beneficios en el desarrollo individual, implica tres limitantes: 1) la necesidad de especialistas para diagnosticar y tratar problemas a nivel consciente e inconsciente de manera adecuada, 2) la prioridad del enfoque clínico en detrimento de los contenidos académicos de la asignatura que le competen a la institución por estar dentro de la educación formal y 3) la relación asimétrica de poder entre el terapeuta y el paciente que le ha sido criticada a esta práctica³⁷.

Tenemos hasta ahora dos tendencias para la orientar enseñanza de las artes en educación especial que, si bien no son excluyentes, avanzan hacia diferentes objetivos: la primera, como propuesta curricular de la SEP apunta hacia el desarrollo de habilidades cognitivas por medio del arte, y el arte terapia tiene una tendencia expresiva que se centra en la mejora psíquica que concibe al arte como un medio curativo.

2.3.2 PROPUESTA DE CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Ante esta divergencia en los enfoques metodológicos, la propuesta que desarrollo brevemente en este apartado, es útil para rediseñar en los CAM la asignatura a partir del currículo regular. Este diseño propone desarrollar la función de la comunidad para la educación, la cual consiste en prestar al niño las herramientas para que acceda desde la Zona de Desarrollo Real a la Zona de Desarrollo Potencial³⁸ o, para decirlo de otro modo, para que cada alumno pueda partir desde su estado hasta el dominio de su posibilidad inmediata por su propia actividad e iniciativa con ayuda de los mediadores físicos y simbólicos. Sólo entonces podemos hablar de una educación centrada en el alumno, una educación libertaria, una educación para pensar.

El currículo parte de la noción de *la corporeidad*, entendida como “un espacio social, constituido por elementos socioculturales, donde se comparten significados y simbologías relativas a un grupo y que no reduce lo corporal a los rasgos físicos, concretos y temporales”³⁹; es decir, la construcción de significados que adquiere el cuerpo dentro de una perspectiva cultural específica.

³⁶ Tilley, Pauline. *El arte en la educación especial*. Barcelona: Ceac, 1978. Su título original en inglés es *Art in the Education of Subnormal Children*, publicado en 1975. Polo Dowmat, Lilia. “Yo puedo, tú puedes... La Expresión Artística como puente de comunicación para personas con discapacidad.” *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I*. 2002. 405-409.

³⁷ Esta práctica, como herencia decimonónica del tratamiento de disfuncionalidades y psicopatología, le fue criticada en los ochentas. Ver Derby, John. “Disability Studies and Art Education.” en *Studies in Art Education* Vol. 52 Issue 2. 2011. 94-111.

³⁸ Términos acuñados por Vigotsky. La Zona de Desarrollo Real (ZDR) se entienden como las habilidades cognitivas que el estudiante desarrolla por sí mismo, y la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) son aquellas a las que puede llegar con la mediación o guía de personas más capaces.

³⁹ Toneli, Maria Juracy Filgueiras, Karla Galvão Adriaio y Adriano Beiras. “Reflexiones sobre corporeidad y constitución de subjetividades en jóvenes de una ciudad del sur de Brasil” en *La ventana*, Guadalajara, v.

Así, el eje de *expresión* como base del aprendizaje de las artes en la escuela de educación especial, permite, más allá de mecanizar procedimientos técnicos o producir objetos “bellos”, explorar los vínculos entre el alumno y su entorno rebasando su condición literal, objetiva, descrita de manera impersonal. Una exploración que sea la base del conocimiento desde los sentidos, desde el cuerpo, para transitar hacia las significaciones culturales que cada uno de los estímulos percibidos pudiera implicar.

La importancia del cuerpo para el aprendizaje está ampliamente argumentada en la obra filosófica de Maurice Merleau-Ponty, quien formula que el conocimiento se da a través de la experiencia vital que proporciona el cuerpo en el mundo. A diferencia de la ciencia, que construye un *mundo operativo* y absoluto para otorgarle un orden, el arte trabaja a partir del *mundo bruto existente*, es decir, del contacto directo con el mundo, sin buscar permanentemente la objetividad que obliga al hombre a distanciarse de su objeto de estudio para poder analizarlo. El arte funda significados al dejar que el entorno penetre en el creador por medio de los sentidos para ser reformulado. Así, al crear en el arte, el cuerpo es nuestra referencia para hacer sentido⁴⁰. Es precisamente esta fundación de significados, la que se encuentra cargada de perspectivas culturales que se entretajan y comunican.

Si bien la creación implica el conocimiento propio de la marca del cuerpo sobre el mundo al proyectar en él nuestras ideas, el *sólo hacer* es parcial, porque el alumno no sólo produce para manifestarse a sí mismo, sino que se imagina a sí mismo a través de los demás, es un ser social que alimenta su creatividad del mundo, que sólo a través de los demás puede humanizarlo, culturalizarlo y que requiere de encuentros nuevos, compartidos, para formar una representación del entorno mediante las experiencias que se le ofrecen a los sentidos.

Henri Bergson, desde este horizonte de corporeidad, señala que la experiencia no se queda en lo sensible, sino que penetra por los sentidos en nuestra conciencia para ser mediatizada por la intuición, un desarrollo superior del instinto humano, “la *simpatía* por la cual uno se transporta al interior de un objeto, para coincidir con aquello que tiene de único y en consecuencia, de inexpresable”⁴¹. Estos encuentros crearán paulatinamente significado, aunque no necesariamente

4, n. 30, dic. 2009. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362009000200009&lng=es&nrm=iso consultado el 24 octubre de 2011.

⁴⁰ Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*, España: Península, 1994 (1952). Respecto a los procesos creadores, ver Merleau-Ponty, Maurice “El ojo y la mente” en Harold Osborne, *Estética*. México: F.C.E., 1979.

⁴¹ Bergson, Henri. *Introducción a la Metafísica*. México: UNAM, 1960. Edición digitalizada disponible en <https://sites.google.com/site/aportacionesfilosoficas/bergson-henri-introduccion-a-la-metafisica-unam-mexico-1960-edicion-digitalizada>, consultada el 14 de octubre de 2011, p.11.

habla⁴², y a ello se encamina la *apreciación* del arte en el contexto de la escuela de educación especial⁴³.

Los procesos de pensamiento antes mencionados son para el alumno, una forma de experimentar el mundo desde un horizonte distinto, que mediante la experiencia sensible transforma su percepción sobre sí mismo y su alrededor. Y aunque el dualismo antropológico de la tradición occidental que ha dividido la mente del cuerpo, puso en duda que al conocimiento se acceda a través de los sentidos, desconfiando de la trascendencia de la subjetividad para conocer; es la realidad personal, el sujeto, quien mediante su experiencia existe y actúa en el mundo. Es sólo a través de los sentidos que el humano, al interactuar con el mundo y con los demás, se descubre separado de él y se da cuenta de su propia presencia interna ¿y qué podría, sino esto, ser la conciencia?

⁴² Debemos distinguir aquí entre lenguaje y habla. Es bien sabido que la comprensión antecede a la verbalización, y que las dificultades con estas pueden tener múltiples orígenes y que por ello no es pertinente excluir el eje de *apreciación* en la enseñanza de las artes de educación especial.

⁴³ En el caso de educación especial, de acuerdo a la edad y características de cada niño será posible o no orientarlo hacia el eje de *contextualización*. Michael Parsons refiere que por lo menos hasta los siete u ocho años, los niños interpretan las obras a partir de su subjetividad emocional y sus experiencias cotidianas, y que los procesos de análisis necesarios para la contextualización y valoración del arte surgen a edades más avanzadas. Si bien no muchos alumnos pueden llegar a realizarla, es preciso insistir en ejercitar una memoria artística vinculada con los entornos sociales, por más elementales y breves que éstos sean. Ver Parsons, Michael. *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*, Barcelona: Paidós, 2002.

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DEL CASO

Me gusta ser persona porque la Historia que me hago con los otros y de cuya hechura participo, es un tiempo de posibilidades y no de determinismo

Paulo Freire

3.1 FASE 1

3.1.1 PLAN DE ACCIÓN

Con la finalidad de brindar claridad al lector, se presentarán en el siguiente diagrama, los campos de acción, “aquellos aspectos o dimensiones desde los cuales se puede abordar la propuesta de solución”⁴⁴

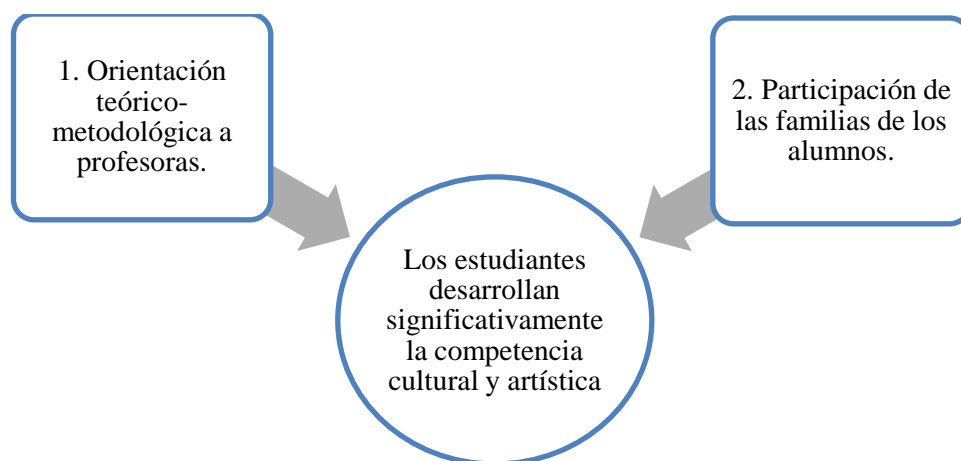


Ilustración 8. Campos de acción para la intervención en el CAM 76

En agosto de 2011, puse a consideración de la comunidad del CAM la planeación de actividades para ambos campos de acción, esperando éstos a su vez, incidieran en el logro educativo de los alumnos. Las estrategias fueron primeramente discutidas con la directora y la asesora técnico-pedagógica, quienes tienen un panorama más amplio sobre el funcionamiento de la escuela. De las propuestas, dos no fueron aceptadas: la participación del Centro en actividades artísticas en convocatorias abiertas⁴⁵ y la implementación de talleres artísticos para profesoras⁴⁶.

⁴⁴ Evans Risco, Elizabeth. *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Lima: Ministerio de Educación, s/f, p. 46. Versión electrónica disponible en <http://es.scribd.com/doc/57133271/Orient-Method-Investig>.

⁴⁵ Esta idea no fue aceptada por el estrecho horario de educación artística (una hora a la semana) que no permitirá concretar los proyectos. Aún visto desde ahora, esta posibilidad de participación de los alumnos, padres o comunidad escolar en convocatorias abiertas a nivel delegacional, estatal, local me parecen una oportunidad importante para dar reconocimiento y visibilidad al trabajo de los alumnos que exceda el aula.

a) Campo de acción 1. Orientación teórico-metodológica a profesoras

Para el trabajo con las docentes, los senderos que se entreveían eran dos: el primero, transitaba por una perspectiva más rápida y menos participativa, donde las profesoras recibirían de mí materiales didácticos (papeles, herramientas, juguetes, etc.) y un compendio de actividades que pudieran “copiar y pegar” a su planeación bimestral, como lo solicitaron tres profesoras. Sin necesidad de reflexionar sobre aspectos más profundos de su práctica, implementarían simplemente las actividades que les sugería, en el mejor de los casos.

El segundo camino, en el que concordaban cinco maestras, les confería un mayor protagonismo y compromiso con el proyecto, en él mi participación consistiría en orientar permanente su trabajo con mi presencia en el aula. Fue esta vía, la más ardua pero seguramente más duradera, la que decidimos recorrer, con un *ciclo de acompañamiento pedagógico*, entendiendo al acompañamiento, como en la música, al apoyo que los instrumentistas dan a la solista al llevar el mismo compás que le de soporte⁴⁷. El ciclo fue pensado para que no hubiera dificultad por parte de las profesoras para aterrizar la teoría, que sucede muy a menudo con los cursos de actualización a los que asisten; y por otro lado que el aprendizaje sea más horizontal, de manera que no se les da una hoja de sugerencias al final de la clase observada, sino que comentamos como pares qué nos gustó más, qué ideas surgieron y qué podría funcionar⁴⁸. Aprendemos mutuamente. Este proceso se enriquece debido a las distintas disciplinas a las que pertenecemos: la Historia del Arte y la Educación Especial.

Se presenta en la siguiente tabla la matriz de organización de la estrategia imaginada para intervenir desde el *campo de acción 1. Orientación teórico-metodológica a profesoras*.

⁴⁶ Esta idea no fue viable debido a la falta de tiempo de disponibilidad de las maestras, quienes en ocasiones trabajan dos turnos, o tienen que ir por sus hijos o atender otros asuntos en las tardes. Dentro del horario escolar, la dificultad estaba en encontrar espacios debido a que se tiene que atender permanentemente al grupo, y en las juntas técnicas mensuales el último viernes de cada mes, las órdenes del día siempre están saturadas. Sin embargo, desde mi punto de vista, esta estrategia podría ser muy exitosa y efectiva para complementar la capacitación de los docentes, debido a que así podrían tener un mayor vivir el proceso de creación, comprender las habilidades que pone en juego el arte, generar mayor empatía con los alumnos al ponerse en su lugar y experimentar de manera vivencial distintas estrategias pedagógicas, ambientes áulicos, formas de planeación y evaluación.

⁴⁷ Antonio Bolívar comenta que “la mejora es algo a *generar desde la propia escuela*, en lugar de hacerla depender de la puesta en práctica de propuestas novedosas externas, y –como tal– un proceso. Dicha mejora no consiste, entonces, en implementar bien (es decir, fielmente) ofertas externas, cuanto en generar cambios en los *modos de llevar a cabo la enseñanza y de funcionar los propios centros escolares y sus unidades organizativas básicas* (departamentos, ciclos, cursos, grupos)”. Bolívar, Antonio. “La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula” en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP, 2006, p.77.

⁴⁸ La manera más común para actualizar a las profesoras de las diferentes instituciones de la Secretaría de Educación Pública consiste en *actualizaciones* teórico-metodológicas (cursos, seminarios, etc.) y el llamado *acompañamiento*, en el cual el asesor técnico-pedagógico, director o asesor de la Zona, observan la clase y dejan sugerencias por escrito a la docente frente a grupo. A pesar de los esfuerzos por pasar de las asesorías verticales a las horizontales, la realidad en el CAM 76 es que, debido al espacio de intersección entre las apreciaciones del observador y la interpretación que de ellas hace la profesora, la puesta en práctica de las mejoras pedagógicas se ejerce con dificultades. De hecho, en ocasiones es desgastante para ambas partes, puesto que los observadores pueden dejar las sugerencias sin notar cambios en el aula y algunas profesoras consideran que sólo se va a juzgar su trabajo en un aspecto negativo.

Tabla 1. Matriz de organización de ciclo del acompañamiento.

Hipótesis de acción ⁴⁹	Actividades	Participantes	Recursos	Tiempos
La implementación del ciclo de acompañamiento para profesoras moviliza sus saberes docentes para mejorar la intervención pedagógica, la afectividad en las clases y la vinculación de las artes con la comunidad escolar	1. Discusión crítica de propuestas metodológicas y didácticas sobre la enseñanza de las artes vinculadas a las planeaciones bimestrales docentes	Docentes e investigadora	Textos teóricos y metodológicos para la enseñanza de las artes	Una sesión semanal, que se repetirá cíclicamente luego de la sesión 3
	2. Implementación en el aula una clase que aplique aspectos problemáticos, detonadores de reflexión, transformadores y/o propositivos de los textos de la sesión previa	Investigadora y alumnos	Planeación impresa de la secuencia didáctica y materiales didácticos a cargo de la investigadora	Una sesión semanal en el horario de la asignatura en el grupo. Se repetirá cíclicamente luego de la sesión 1
	3. Implementación en el aula una clase desde el propio estilo de enseñanza a partir de la reflexión y análisis de las sesiones previas	Docentes y alumnos	Planeación impresa de la secuencia didáctica, materiales didácticos a cargo de las docentes	Una sesión semanal en el horario de la asignatura en el grupo. Se repetirá cíclicamente luego de la sesión 2

De acuerdo a la hipótesis de acción se han definido tres áreas de mejora que deben ser definidas:

-*La intervención pedagógica*, como el conjunto de saberes docentes para la planeación, ejecución y evaluación de las actividades artísticas considerando los aprendizajes esperados de la asignatura y las características de cada uno de sus alumnos.

-*La afectividad en las clases*, entendida como la vinculación personal de las profesoras con los alumnos y el establecimiento de estructuras de relaciones sociales dentro del aula para favorecer la autonomía, valoración personal y socialización de éstos.

-*La vinculación de las artes con la comunidad escolar*, referente a la capacidad de la profesora para generar en sí misma, en los alumnos y sus familias, el hábito de utilizar los lenguajes artísticos en la vida cotidiana.

⁴⁹ La hipótesis de acción es la propuesta que guía la investigación- acción, está fundamentada en el marco teórico e implica dos elementos: La acción, es la estrategia concreta para resolver el problema y el resultado, es decir, el sentido de la acción, el para qué de la misma al señalar el cambio a lograr. Cfr. Evans Risco, Elizabeth. *Op. Cit.*

b) Campo de acción 2. Participación de las familias de los alumnos

En el caso de las madres de familia, la necesidad más inmediata era la sensibilización sobre las posibilidades del arte para el desarrollo de la educación. Para resolverla, había cuatro momentos en que podía entrar en contacto con ellas: en el inicio de la jornada escolar, cuando realizábamos la rutina de activación física en el patio, a la hora de la salida cuando cada madre se acercaba a la maestra de su hijo para recibir las tareas, en las juntas bimestrales que se realizan por grupo para dar a conocer los logros y retos de los niños, y en el formato de *Escuela para Padres*. Fue este último formato el que me pareció más adecuado por su mayor duración para lograr conversar con las madres sobre los temas de arte.

El formato de *Escuela para Padres*, ha sido mantenido ya desde hace varios años como parte de las actividades del área de Psicología para dar orientaciones a las madres sobre temas de sexualidad, conducta, nutrición, etc. Estas pláticas se dan cada mes en una sesión de cuatro horas y media.

Se presenta en la siguiente tabla la matriz de organización de la estrategia diseñada para intervenir desde el *campo de acción 2. Participación de las familias de los alumnos*.

Tabla 2. Matriz de organización de Escuela para Padres

Hipótesis de acción	Actividades	Participantes	Recursos	Tiempos
La aplicación de clases para padres sobre arte sensibilizará a las madres sobre su importancia y les orientará para que puedan fomentar el desarrollo de la competencia artística y cultural en la casa a partir del respeto y autonomía de sus hijos.	1. Exposición y discusión crítica de propuestas metodológicas sobre la enseñanza de las artes en la casa.	Padres, madres e investigadora	Material didáctico, papel, plumones, computadora y proyector, bancas y mesas.	Una sesión mensual de una hora, el último martes de cada mes.

Escuela para Padres tiende hacia una enseñanza vertical, debido a que *el que sabe*, en este caso la psicóloga o alguna profesora acompañante, recomienda lo *que debieran hacer* los tutores, aunque generalmente se incorporan tiempos de escucha y de cooperación entre las madres a través de diversas dinámicas de animación. Esta forma de organización, les parece adecuada a las asistentes, de acuerdo a los comentarios escritos que durante varios años ha recabado el área de Trabajo Social. Por ello, de inicio, decidí mantener este formato, aunque dándole un mayor peso al trabajo reflexivo de las madres. Sin embargo, se espera que con el paso el tiempo se pueda ir trabajando sin ideas implementadas de mi parte de *lo que debiera ser*, sino de ideas generadas y revisadas entre todas juntas.

Asimismo, las familias tenían la necesidad de aproximarse al arte mediante su vivencia; sin embargo, a principios del ciclo, aún no me encontraba tan segura de cuál sería la vía de solución a esta necesidad, puesto que la SEP admite únicamente dos salidas escolares por ciclo escolar, y podrían ocasionarse problemas político-administrativos si yo o las maestras salíamos con los padres y niños en horarios distintos del de la jornada escolar como habían sugerido las madres de familia.

Por ello, decidí que esta tercera estrategia derivaría, más adelante, de las sugerencias de los mismos padres y de la negociación con las autoridades educativas.

3.1.2 LAS ACCIONES Y SUS LÍMITES

La investigación-acción es una metodología que se opone al control del laboratorio, incorpora elementos socio-afectivos, por ello “incorpora lo inesperado como material de revisión, de tal manera que justo lo inesperado es lo esperado de la intervención”⁵⁰. Por ello es tan interesante hacer una revisión de esta primer fase, en donde encontré mis propios límites, los de mis expectativas, de mi comunicación con los demás, a quienes jamás miré como meros objetos de estudio, sino como a personas complejas, con sus deseos, contradicciones, negaciones, negociaciones, frustraciones y posibilidades que si algo tienen en común es el espacio que cohabitan.

3.1.2.1 Ciclo de acompañamiento pedagógico para profesoras

Para agosto de 2011, la puesta en práctica del ciclo de acompañamiento implicaba para las profesoras un trabajo extra no remunerado económicamente, aunque les ofrecía la posibilidad de llevar a cabo con mayor éxito sus actividades educativas. Comentamos en colegiado que, para que la estrategia realmente fuera llevada a cabo como estaba proyectada, era necesario que ellas iniciaran y terminaran con puntualidad las clases de educación artística, participaran en las sesiones metodológicas de manera activa y colaborativa, atendieran a las sugerencias que consideraran pertinentes para mejorar su práctica docente, organizaran y prepararan los materiales y espacios para las actividades que coordinaran en la tercera sesión del ciclo y finalmente, que reflexionaran de manera autocrítica sobre su práctica de enseñanza⁵¹. A partir de ello, los niveles de participación de las profesoras y el alcance a estos aspectos variaron diametralmente debido a múltiples circunstancias que se irán analizando (Ver Anexo 2 con instrumento de evaluación y resultados cuantitativos de participación).

a) Desapego y permanencia

La maestra de primero de Primaria cuenta con dieciséis años de experiencia laboral. Su grupo es complejo, dos de los alumnos tienen problemas motrices o discapacidad intelectual no muy profunda, cuatro más hablan poco, pero comprenden bien lo que se les dice; y otros dos tienen discapacidad intelectual profunda, deambulan en el salón y les cuesta centrar su atención. A ellos los entretiene con objetos brillantes o llamativos para dedicarse a los dos que comprenden más “porque es que es con los que se puede trabajar mejor”, dice.

⁵⁰ Moreno, María de los Ángeles. “Intervención e imaginario social” en Jiménez, Marco A. *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México: UACM, 2007, p. 241.

⁵¹ Estos mismos aspectos fueron los que se utilizaron para elaborar los indicadores de evaluación de la participación docente que pueden consultarse en el Anexo 2.

En el aula, disciplina a los niños alzando la voz, prefiere el trabajo que requiera atención y que estén sentados, para ella es muy relevante que los estudiantes sigan instrucciones. Su salón está lleno de imágenes vistosas y coloridas que demuestran los trabajos o productos que los alumnos crean. Para ella la clase de artes se relaciona más bien con la elaboración de manualidades, las cuales muestra con orgullo a los padres de familia, a quienes impresiona. Sin embargo, al observar la clase, la profesora interviene constantemente en los trabajos de sus alumnos con la finalidad de que las cosas queden bien hechas, de manera que cae en un artificio al tener como evidencia los productos visuales si no provienen de los niños.

La primera clase muestra para el grupo, diseñé una secuencia didáctica para trabajar en el campo de las artes visuales mediante actividades que requerían correr, moverse, reacomodar materiales, dialogar y trabajar en equipos en la que todos los alumnos pudieran participar activamente. A la siguiente sesión, que la profesora coordinó, la actividad realizada requirió un trabajo en la banca que consistía en hacer planas con figuras geométricas en una secuencia determinada. Sólo uno pudo hacerla, la profesora intervino para hacer el trabajo de los demás alumnos.

Al platicar con la maestra al final de la sesión, me comentó que era importante llevar este tipo de actividades para que los niños aumentaran sus tiempos de atención y aprendieran a estar quietos en su lugar “porque esas son las bases del aprendizaje”. Ese fue el motivo de que no retomara nada de mi clase, donde “todo era un desorden y todos andaban para acá y para allá”. Insistí en abordar esta idea:

El caos, la confusión, son desde un punto de vista tradicional elementos muy negativos para la escuela. Un docente que no sabe imponer su autoridad y mantener en orden y en silencio su clase se considera que es un mal profesor o que tiene un déficit de autoridad [...] pero si el profesor sabe tolerar el caos, sólo tendrá que “dar tiempo” y las cosas volverán a su cauce. Porque el caos significa movimiento, cambio, promesa de algo nuevo, comienzo de un acto de aprendizaje y de creatividad, sustrato indeterminado de todas las energías vitales de su potencia⁵².

Pensé que quizá habría sido muy drástico el cambio, no porque la actividad realizada fuera radicalmente novedosa, sino porque se había generado con el mismo grupo una forma de trabajo muy diferente. Inicé con algo inadecuado, así que debía regresar sobre mis pasos. Cometí un error que comprendí hasta después: traté de tirar demasiado rápido hacia otra dirección, primero debí acompañarla para vencer la resistencia al cambio. No logré imbuirla de imágenes nuevas.

El mismo desapego al proyecto mostró la profesora de tercero de Primaria, una maestra estricta y disciplinada, que ha trabajado en CAM durante quince años. Gusta de asistir a cursos de actualización y destacarse del resto de sus compañeras. Frente a estas bondades, su principal limitante es que siempre trabaja de manera solitaria y le cuesta trabajo recibir aportaciones de las demás en el trabajo colegiado. Su principal área de docencia es la lectoescritura, en la cual se ha

⁵² Arroyo Galván, Manuel. “Creatividad: ¿procesos cognitivos o contextos propicios?” en Montero Mendoza, María Teresa (coord.). *Cultura y creatividad infantil: arte, juego y desafíos en los procesos formativos*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2007, p.59.

especializado con éxito. Sus planeaciones son congruentes con las características de los alumnos y en la práctica le gusta que los alumnos se esfuercen, al inculcar la disciplina en ocasiones es distante y autoritaria, actitud que le ha ocasionado dificultades de empatía con los padres de familia, quienes al mismo tiempo la miran como una figura de autoridad de la que respetan su trabajo.

Las clases que presentó en el ciclo, seleccionándolas del libro de trabajo de la SEP, fueron bien llevadas aunque con un ligero exceso de explicación conceptual que fue difícil de comprender por los niños. Cuando yo trabajaba coordinando la segunda sesión del ciclo, con actividades de aprendizaje cooperativo que resultaron exitosas, la maestra no participaba. Tampoco llevaba a cabo ninguna de mis sugerencias, que se centraban en estrategias de enseñanza avocadas al trabajo cooperativo y a la vinculación con los padres. En la tercera sesión del segundo ciclo, ella empleó el tiempo en la asignatura de español aun cuando entré a apoyarla, comentándome que había decidido destinar a veces el tiempo de la clase “a otras asignaturas más importantes”.

Desde su punto de vista, no se trataba éste de un proyecto relevante puesto que creía que la habilidad principal de la Educación Especial es la adaptación funcional del alumno en su entorno mediante la lectoescritura básica, las cuatro operaciones matemáticas y la comprensión de aspectos muy reducidos del ámbito social que le rodea. Asimismo, argumentó que mi proyecto no era congruente con el Plan Estratégico de Transformación Escolar⁵³, el cual estaba orientado a competencias comunicativas (lenguaje verbal y escrito) por lo que carecía de relevancia.

Un caso más de indiferencia hacia el *ciclo de acompañamiento* fue el de la maestra de cuarto grado, quien tiene ya quince años trabajando en la institución. Su motivación principal es el pago económico y su estabilidad laboral, y ella misma reporta que ya no le gusta su trabajo en el aula ni le motiva su labor desde hace varios años. En el ciclo de acompañamiento, pretendía que durante el tiempo de la clase, yo coordinara la actividad con los niños y ella dedicara tiempo a su documentación, a preparar el material o a observar sin ser participante. Su interés no estaba en reflexionar sobre la práctica sino en que yo le diera materiales de donde “copiar y pegar” las actividades, y creía, como me lo comentaba, que eso sería una mejor ayuda que el darles a leer aspectos teórico-metodológicos.

b) Participación vacilante y crisis naciente

La profesora de Preescolar I hacía un par de años trabajaba en CAM, pero tenía una amplia trayectoria en otras instituciones educativas. Su principal dificultad era el descontrol de grupo acentuado por su dificultad para planear actividades acordes a los estudiantes, aunque reconocía sus

⁵³ El Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) es un diseño que realiza cada escuela inscrita al Programa Escuelas de Calidad y tiene como finalidad trazar las metas cuantificables que la escuela pretende alcanzar en el periodo inscrito en el programa, considerando cuatro dimensiones: Pedagógica, Organizativa, Administrativa y de Participación Social que se orientan todas al logro de objetivos. En el caso del CAM 76, estaba decidido orientar a la escuela hacia el logro de habilidades de comunicación verbal y escrita de los alumnos; sin embargo, ello no implica que no deban llevarse otro tipo de programas referentes a la no violencia, educación ambiental, educación de género, etc.

limitantes y tenía buena disposición para la mejora. Problemáticas similares presentaba la profesora de Preescolar II y III, con quince años de trabajo en el área, quien sin embargo, al no lograr controlar las conductas de los alumnos, terminaba gritándoles o siendo extremadamente autoritaria.

Ambas desconocían las actividades de educación artística pertinentes para su grado y los aprendizajes esperados para esta etapa de desarrollo. Su relación con las madres no era positiva debido a los pocos logros de los alumnos y a sus dificultades para comunicarse asertivamente con los niños y sus familias.

Las dos maestras de Preescolar me apoyaban completamente mientras yo coordinaba mi clase muestra, disfrutaban de la clase; pero el día que debían darla ellas, simplemente no llevaban planeada la actividad e improvisaban con dificultad, por lo que me comentaban sobre su olvido o falta de tiempo para organizar los tiempos y recursos de la sesión.

El avance de estas dos profesoras hacia los resultados fue lento y complicado. En los dos meses que duró la primera fase, buscaron ya diferentes técnicas didácticas, cada vez menos comunes o usadas por ellas y empezaron a investigar en diversas fuentes y a experimentar con diferentes medios artísticos. En ellas, lo relevante fue la crisis de lo que venían practicando como educación artística y la idea de que era una asignatura para entretener a los alumnos. Sin embargo, la relación que establecían con los niños durante las actividades siguió siendo autoritaria y/o sobreprotectora sin que para ellas esto aún fuera visible.

En la implementación, muchas de las actividades llegaban entonces a ser tediosas y restringidas, aunque en la planeación eran adecuadas y tenían potencial. No se debía a la actividad en sí, sino a la forma de llevarla a cabo: silencio y orden exagerado, poca flexibilidad, falta de un ritmo acorde a los tiempos de atención de los alumnos y de una actitud sorpresiva y juguetona.

c) Convergencia y transformación

La profesora del grupo de Maternal y la de segundo de Primaria, cuentan solamente con un año de experiencia profesional. Ésta última, seria y tímida, prefiere el trabajo metódico, silencioso, de mesa. Inculcaba buenos modales y disciplina a sus alumnos sin ser severa. Ahora, con el grupo de segundo de Primaria, se sentía extraña e insegura, creía que su estilo de enseñanza era más pertinente para los grados más avanzados por ser de personalidad reservada y reflexiva.

A pesar de su compromiso con la investigación, tenía ausencias justificadas por un curso que debió tomar la última semana de cada mes. El número de clases de educación artística se vio reducido a tres sesiones al mes, desorganizando la continuidad de su trabajo y la constancia en el seguimiento de tareas y actividades extraescolares.

La situación con las madres de familia no fue muy positiva debido a que consideraban que el ausentarse una cuarta parte del mes, aun cuando las faltas fueran debido a un curso de actualización obligatorio, demeritaba la educación de sus hijos. Además, la introversión de la profesora en ocasiones era confundida por un par de mamás que la interpretaban como indiferencia hacia ellas y los niños. Ello imposibilitó la vinculación entre familias y docente para el logro de las metas en todas las asignaturas.

Dentro del aula, sin embargo, la profesora tuvo un cambio muy profundo: la aceptación de que las actividades lúdicas no van en detrimento del trabajo del proceso cognitivo. Al inicio del ciclo de acompañamiento, luego de la primera clase muestra que di en el grupo, ella no se notaba muy convencida y argumentaba que en las actividades, sus alumnos “se la pasan jugando y también deben de trabajar”. A pesar de ello, tuvo la apertura suficiente para comenzar a estudiar con los alumnos mediante actividades de aprendizaje cooperativo, de una manera más lúdica, menos distante y jerárquica.

El buscar formas de trabajo con las artes, no sólo implicó para ella ampliar un repertorio de técnicas, sino más bien una apertura a la noción de arte que va más allá de las bellas artes mediante la transdisciplina. Aprender que a pesar de que la SEP estructura el programa en cuatro disciplinas, éstas pueden ser más amplias e incluir artesanías, diseño, fotografía, cine, música tradicional, bailes populares, etc. Ella comenta: “Yo pensaba: así como que artísticas, ¿qué vamos a hacer?, pues hay que pintar algo... entonces el trabajo que hemos desarrollado pues me ha permitido ver que hay otras actividades que van acordes a los niños y que no necesariamente tiene que ser la pintura, también acercarte a otros medios como a los museos, a los libros, y a muchos lugares para que ellos puedan tener otro tipo de aprendizajes”.

La docente de Maternal, a pesar de su corta experiencia docente, mostraba una mayor afectividad con los alumnos y con las madres de familia. Pero al buscar actividades para los alumnos de cero a dos años, se dio cuenta que no existía, como en el caso de Preescolar o Primaria, un programa de la asignatura. Ésta se contemplaba dentro del *ámbito de desarrollo personal y social*. Temía que las actividades de preescolar que encontraba frecuentemente en libros fueran demasiado complejas para sus alumnos: por un lado, se encontraban diseñadas para Preescolar y además, pensadas para educación regular.

Su principal logro fue generar mediante la investigación, actividades para los alumnos en las que pudieran participar de manera autónoma, ya que generalmente, al tratar de producir trabajos manuales vistosos o impedir que los alumnos maltrataran o chuparan los materiales, no les permitía explorar su medio o expresar su propio sentir. “Yo al inicio sí estaba siempre abierta, pero sí también decía: pero están bebés, ¿cómo que artísticas? ¿Qué van a hacer? Sin embargo conforme fue avanzando el proyecto, me di cuenta de lo que los niños son capaces de hacer, cómo todo lo que es la música, la danza, el teatro, la pintura, todo eso se pudo adaptar a los niños de nivel Maternal y de qué forma tan padre respondieron porque todo fue lúdico”. Fue así que se volvió mucho más flexible frente a los procesos individuales, motivó a sus alumnos a expresarse y les dio un mayor margen de independencia.

Un último caso fue la profesora del grupo de quinto-sexto. Egresada de Psicología en una universidad oaxaqueña, sus seis años de experiencia en el Centro le daban un mayor dominio del grupo. Su dificultad para enseñar artes radicaba en el uso de actividades similares, instauradas como un hábito o modo de trabajo para abordar el arte centrado en la pintura.

Al plantearse dudas sobre la ejecución de las actividades que con anterioridad tomaba como base cotidiana de la educación artística, buscaba información por sí misma y pensaba sobre su práctica, reflexionaba y actuaba.

Para llegar a estos logros, me comentaba asertivamente sus ideas y escuchaba las mías, lo cual no significó tomar todos mis comentarios, sino planteárselos seriamente y decidir por sí misma con plena conciencia de sus acciones.

d) Panorama global

La participación de las maestras en la fase uno, en términos cuantitativos, no fue muy positiva. El 37.5% mostró realmente una participación protagónica en la investigación y avances significativos en el objetivo de la transformación de prácticas pedagógicas en la enseñanza de las artes. Otro porcentaje igual no participó del proyecto, por lo que es imposible notar resultados y un 25% mostró un compromiso intermitente que puede ser fructífero si se trabaja sobre su involucramiento.

La hipótesis de acción de la estrategia fue: “La implementación del ciclo de acompañamiento para profesoras moviliza sus saberes docentes para mejorar la intervención pedagógica, la afectividad en las clases y la vinculación de las artes con la comunidad escolar”⁵⁴. Por ello, de manera complementaria a la bitácora y entrevistas que han sido la fuente principal de los datos anteriormente relatados, se evaluó mediante un formato estandarizado que nos permite, si bien no ahondar en las causas y perspectivas de las profesoras que ya se han explicitado arriba, contrastar los resultados entre ellas. (Ver anexo 3 con el instrumento y los puntajes de cada profesora)

De esta forma, presento aquí los logros resumidos en estos tres ámbitos desde la perspectiva cuantitativa, ordenados en los tres grupos abordados previamente: Grupo A (desapego y permanencia), grupo B (participación vacilante y crisis naciente) y grupo C (convergencia y transformación).

Grado que las profesoras atienden	Grupo A			Grupo B		Grupo C		
	1°	3°	4°	Preescolar I	Preescolar II y III	Maternal	2°	5°-6°
Intervención pedagógica (Agosto)	6	16	5	5	5	12	6	13
Intervención pedagógica (Octubre)	9	18	9	10	8	16	11	17
Puntaje de logro (Agosto- Octubre)	+3	+2	+4	+5	+3	+4	+5	+4
Afectividad en clase (Agosto)	7	13	9	7	5	11	5	13
Afectividad en clase (Octubre)	7	13	10	8	7	19	11	19
Puntaje de logro (Agosto- Octubre)	0	0	+1	+1	+2	+8	+6	+6
Vinculación comunitaria (Agosto)	12	8	7	5	5	6	5	6
Vinculación comunitaria (Octubre)	12	8	7	8	8	12	7	11
Puntaje de logro (Agosto- Octubre)	0	0	0	+3	+3	+6	+2	+5
Suma (Agosto)	25	37	21	17	15	29	16	32
Suma (Octubre)	28	39	26	26	23	47	29	47
Puntaje total de logro (Agosto- Octubre)	+3	+2	+5	+9	+8	+18	+13	+15

⁵⁴ Vid. Supra. 3.3.1 Plan de acción.

A partir de la tabla anterior, podemos responder, en términos cuantitativos, cómo inician las profesoras (Agosto), cómo terminan (octubre) y cuánto se ha transformado su práctica pedagógica (puntaje de logro).

De un total de 75 puntos posibles, se observa que las profesoras de los grupos de 3° y 5°-6° grado se encuentran arriba de los 30 puntos, la profesora de Maternal se ubica muy cerca a este número. Las de 1° y Ana 4° grado rebasan los 20, y las de Preescolar y 2° aún no lo hacen. Sin embargo para octubre, las profesoras de Maternal y 5°-6° grado que estaban alrededor de los 30 puntos, logran desarrollarse hasta 47, la profesora de 3° se mantiene sobre los treinta, mientras que el resto se ubica ya rebasando los 20 puntos.

El *puntaje de logro* resulta ser el dato más relevante para la investigación, debido a que va reportando en qué medida avanza una profesora sobre su propio desempeño, considerando sus conocimientos previos. En este ámbito, que las profesoras del grupo C tuvieron una transformación más radical y rápida que las del grupo B, y éstas a su vez que las del grupo A, quienes no transformaron casi en nada sus prácticas.

La correlación entre las mejoras en la práctica y la participación activa de las profesoras en el ciclo de acompañamiento fue evidente desde el análisis ya realizado y también desde el punto de vista cuantitativo (Ver Anexo 4), lo cual no significa que la participación activa sea la causa única de la mejora docente, ya que pueden incidir en ella factores como el arraigo de hábitos, la motivación u otros factores de índole psicológica o sociocultural; sin embargo, es evidente que aquellas profesoras que mostraron una actividad mayor en el ciclo, tuvieron cambios más profundos.

Sin embargo, queda la pregunta de ¿por qué ciertas profesoras se involucraron más que otras?, no se trata solamente de falta de ganas. Para responder a la pregunta, es necesario ahondar en la interpelación entre las características de las profesoras, las más y las de la estrategia. En estos aspectos, se presentan las siguientes generalidades:

1. Las profesoras involucradas son más jóvenes y tienen menor experiencia laboral, por lo que se encuentran más abiertas a cualquier tipo de sugerencia.

Todas las profesoras del CAM opinaban que para ser buenas profesoras, aprendían de su propia experiencia, de los años que llevaban. Cuatro de ellas comentaron que también aprendían de la experiencia de los demás. Fueron éstas últimas (a cargo de Maternal, 2°, 5°-6° y Preescolar I) las que colaboraron más con el proyecto porque consideraban relevante escuchar recomendaciones de todo el personal, opinaban que el ciclo de acompañamiento también les permitía darse cuenta de lo valioso de su propia personalidad y sus conocimientos, de los que yo me enriquecí. Por otro lado, las cuatro que confiaban sólo en su práctica misma, que al mismo tiempo son las que cuentan con amplia experiencia laboral, argumentaban que ésta sólo se puede adquirir con los años, por lo que las personas que están en posición de aconsejar a las demás son las que llevan más años en el servicio. De ello se deriva que siendo yo mucho más joven y sin experiencia docente en educación especial, no resultara confiable para mejorar su práctica.

Mi propia forma de trabajo, que buscó ser respetuosa y rescatar las experiencias y prácticas profesionales de las maestras que pudieran ser útiles para acercarnos al campo artístico, fue considerada como una debilidad o falta de autoridad por parte de estas profesoras, quienes comentaban que seguramente era que no sabía yo tanto y estaba viendo que ideas “les robaba”. Al negarme en esta primera etapa con tres profesoras a sólo darles un recetario de actividades cada bimestre del ciclo escolar en las que ellas sólo aplicarían lo ya diseñado, reafirmé su desconfianza. Quizá, hubiera convenido dárselas y después observar y reflexionar en los resultados de este proceso, no lo sé.

2. Para las profesoras que tienen estilos de enseñanza flexibles⁵⁵ les es más fácil incorporar la enseñanza de las artes bajo la filosofía curricular del programa de estudio Educación Artística de la SEP.

El diseño curricular no solamente implica una selección de los temas a enseñar, sino también reflexiona sobre cuál es la relación de los contenidos con la experiencia del estudiante y cuál es la intervención ideal del profesor para comunicarlos. De acuerdo a los programas vigentes, la educación artística está relacionada con los contenidos mismos de la materia, que impone una visión de aprendizaje activo. Se relaciona más con una perspectiva que enfatiza la relevancia de la interacción con los medios, la experiencia y la resolución de problemas a través del planteamiento de conflictos cognitivos, los cuales fueron más fácilmente de comprender y aplicar para aquellas profesoras que tenían un estilo de enseñanza flexible y centrada en los alumnos. Contrariamente, las profesoras que mostraron resistencia a participar en el proyecto están enraizadas en modelos educativos que acentúan la transmisión de conocimientos a los alumnos, quienes desde este enfoque, lo reciben sin la intervención de su interpretación subjetiva.

De estas diferentes interacciones entre el *deber ser* y los estilos de enseñanza, se desarrollan múltiples formas de comprender e implementar la estructura curricular, al ser el profesor quien media entre los contenidos y los alumnos. “El profesor es por ello, un agente decisivo para que el *currículum* real sea el proyecto cultural desarrollado en las condiciones objetivas, tal como él se las representa, y bajo el tamiz de los procesos subjetivos a través de los que se despliega en la acción”⁵⁶.

Brota entonces aquí una limitante importante del *ciclo de acompañamiento* y sus alcances: Al realizar un acompañamiento que no implementa soluciones rápidas, sino el desarrollo de un *profesionalismo reflexivo*⁵⁷, la estrategia mostró un mejor recibimiento en las profesoras con un perfil profesional orientado hacia la flexibilidad, la afectividad y el aprendizaje centrado en el

⁵⁵ Los estilos de enseñanza flexibles, también lados estilos “al azar” por Kathleen Butler, se apoyan más que en secuencias de orden, en estructuras dinámicas que se centran en la acción y espontaneidad, experimentación y métodos variados. Cfr. Butler, Kethleen A. *Learning and Teaching Style; in theory and practice*. Connecticut: The Learner’s Dimension, 1984.

⁵⁶ Gimeno Sacristán, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 2007, p. 232.

⁵⁷ Término de David Perkins referente al desarrollo de capacidades de los profesores para aprender a aprender, para comprender su realidad institucional y actuar en ella. Ver Perkins, David. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa, 1995.

alumno y no en aquellas que muestran perfiles de orden, estabilidad e impersonalismo. Por ello, será necesario ahondar en la siguiente fase en la relación entre el diseño curricular y los estilos de enseñanza.

Partiendo de la premisa metodológica de que cada actor de la comunidad conoce sus necesidades y está en él resolverlas, la idea de obligarlas a entrar en el programa es inútil dado que nadie puede obligar a otra persona a aprender algo que no quiere. Es posible que lleven a cabo las clases muestra, pero sin un proceso de reflexión autocrítica, no se dará ninguna mejora significativa. Por ello consideré que el acompañamiento en este caso, debía estar orientada a una mejora previa: el vencimiento de su resistencia al cambio sin forzar sus procesos. Esto permitiría que no asumieran el proyecto como una imposición, y que posiblemente tuvieran una mayor confianza en el proyecto y en mí para apoyarlas al ver los resultados de las profesoras participantes.

3.1.2.2. Sensibilización en *Escuela para padres* y origen del mural de recomendaciones

Era el último martes del mes de agosto. Abigarradas en un salón, con la presencia de veintitrés madres y un padre de familia, se abrió el diálogo acerca de sus ideas sobre el impacto de las artes en sus hijos. “El procedimiento partía del universo temático de esa comunidad, universo que se ubicaba en las ideas, esperanzas, dudas y desafíos, ‘unidad epocal’ de la vida total, elementos que formaban parte de un todo dialécticamente relacionado”⁵⁸, es decir, del encuentro entre las perspectivas sobre la educación artística.

Se miraban entre ellas, y en una lluvia de ideas unas diez mujeres comentaban sobre las bondades de retomarla: “es que haciendo todo eso como que se desestresan” dice una, “también les sirve como para que coordinen más, así como pintando y eso” comenta otra, “y en poner atención, porque se tienen que fijar”, “bueno y en la escuela también para que compartan los materiales, y limpien y eso”, “y como que a ellos les gusta”...

... sí, “yo llevé a mi hijo a unas clases de batería, pero no pudo bien aunque sí vi que tiene facilidad para eso”, “mis niñas, por ejemplo, les gusta más todo eso de la pachanga, de bailar”...

...“pero eso no es arte, dice la otra, ay sí, ya hasta las fiestas de quince años vas a decir que es cultura”, “pues sí”, dice otra, “¿o no, maestra?”. “¿Qué creen las demás?”, les digo.

En esta primera sesión, las madres de familia pensaban en el arte como algo interesante pero al mismo tiempo difícil y a veces aburrido, distante. Luego de presentarles cierta perspectiva de la cultura y el arte como aquellos elementos no necesariamente elitistas ni totalmente institucionalizados, se quedan pensando... una de ellas comenta: “pues piensa uno cosas más serias, como más... no tanto que fueran tan divertidas, pues”, “ah, pues entonces así sí soy bien culta”, dice otra y ríe. La mitad se quedó pensativa pero no expresó nada más.

⁵⁸ Ordoñez, Jacinto. *Introducción a la pedagogía*, San José Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia, 2004, p. 192.

En sus comentarios, las participantes compartían la importancia de que sus hijos se expresaran por medio del arte, para que “aunque sea por esa forma puedan comunicar así lo que sienten o que están pensando”. Les pregunté qué habilidades artísticas notaban en sus hijos y en sus respuestas, a excepción de cuatro madres, el resto mostró un desconocimiento del tema... “pues sí les gusta, pero eso no es que tengan habilidad, así como para ser artistas, ¿no?”, comentó inmediatamente una de ellas.

A partir de ese comentario, abordé brevemente la perspectiva de qué era la competencia cultural y artística y los programas de estudio, de manera que las madres pudieran tener un marco general sobre la finalidad de la educación artística en la escuela. Luego de ello, pareció disiparse su duda sobre si el proyecto pretendía formar artistas. Fue entonces cuando les comenté sobre las diferentes estrategias que pretendía el proyecto. La mayoría estaba de acuerdo con las estrategias. Otro pequeño sector de cuatro o cinco madres, miraba con indiferencia o extrañeza lo que pretendía yo hacer en la escuela, porque les parecía mejor que yo les diera directamente clases a sus hijos, como habían funcionado otros proyectos en la escuela, donde el especialista atiende a los alumnos.

En esta primera sesión, las madres quedaron interesadas, pero sobre todo, lo trascendente de esa junta fue que quedó en ellos la inquietud por conocer acerca de las posibilidades del arte y la educación artística como algo más que dibujar y cantar.

Les pregunté qué temas proponían para la agenda de *Escuela para Padres*, entonces se miraron un poco desconcertadas, y aunque había la posibilidad de definir nueve temas, y las madres se esforzaban por decir algunos más, se llegó sólo a seis: música, creatividad, teatro, baile y narración oral a los cuáles se dedicaría una sesión completa para cada uno. Me llamó inmediatamente la atención que no se interesara por abordar el tema de artes plásticas, quizá porque consideraran que era el área de la que comprendían mejor sus bases. Consideramos que conforme la marcha, irían brotando más temas para abordar y finalizó la sesión.

Al siguiente mes, las dieciocho participantes y yo ahondamos en el contenido de *la música*. La psicóloga me había sugerido que, a partir de su experiencia, “es mejor abordar cuestiones muy concretas sobre la forma en que las madres deben mejorar”, más que comentarles cosas que no estuvieran directamente relacionadas con sus hijos. Por ello, centré la presentación sobre el impacto de la música en el desarrollo infantil a partir del formato que trabajaba la psicóloga: ofrecerles una exposición especializada incorporando sus experiencias y luego dar pie a dinámicas o ejercicios.



Ilustración 9. Escuela para Padres

Comencé abriendo nuevamente el tema a partir de sus propias experiencias y, sorprendentemente, me enteré entonces que casi nadie pone música variada. Que de hecho, casi nadie escucha música en casa porque encienden la televisión desde el regreso de la escuela hasta el anochecer. De los dieciocho participantes, sólo cuatro refirieron escuchar “la música de discos”. A pesar de ello, si notaban indicios musicales en los alumnos como los golpeteos rítmicos, la sensibilidad hacia la música que los llevaba a ponerle mucha atención, la atracción por fuentes sonoras o los movimientos espontáneos con algunos géneros musicales. A partir de este *darse cuenta*, percibieron de una forma distinta a sus hijos y valoraron más estas aptitudes; las caras de sorpresa y entusiasmo aparecieron en algunas madres.

Al final de la sesión, realizamos juntas algunos ejercicios de rítmica, apreciación, y comentamos algunas actividades que pueden hacer con sus hijos en casa intercambiando ideas entre todas. Les pareció muy interesante el tema y participaron activamente, de hecho, ocho de ellas me solicitaron si les podía estructurar un breve programa de actividades de casa adecuado para sus hijos, parecía que se iniciaba el convencimiento de que la música es algo más que entretenimiento.

En estas primeras dos sesiones el impacto de la estrategia fue positivo en dos sentidos: en primera, sobre la familiarización de las madres sobre la investigación y las ideas que planteaba, y en segunda, la conciencia sobre la importancia de su papel como madres para el desarrollo de la competencia artística, vista no como algo secundario sino como una parte fundamental para el desarrollo integral de sus hijos.

Les comenté sobre la problemática de las salidas escolares a sitios culturales, y a partir de las ideas de un par de mamás, se decidió construir una cartelera en un periódico mural de la escuela para que

podieran asistir a ellos, porque, argumentaban, no lo hacían por desconocimiento de los eventos o porque todos eran “como para ya adultos y los niños se aburren y empiezan a dar lata”.

El mural de recomendaciones buscó promover y evaluar la aproximación de las familias a los lenguajes artísticos para vivirlos como elementos cotidianos valiosos en el desarrollo integral de los alumnos.

Tabla 3. Matriz de organización del mural de recomendaciones

Hipótesis de acción	Actividades	Participantes	Recursos	Tiempos
La implementación del mural de recomendaciones aumentará la asistencia familiar a eventos artísticos	1. Difusión de eventos artísticos de la cartelera cultural infantil de la ciudad	Investigadora	Pizarrón, carteles y hojas impresas con los eventos.	Una vez por semana, cada lunes.
	2. Asistencia a eventos artísticos del mural de recomendaciones	Padres y madres de familia, alumnos	Recursos económicos para el transporte	Fines de semana
	3. Registro de asistencia en hojas de seguimiento	Padres y madres de familia	Hojas de seguimiento colocadas afuera de las aulas	En el transcurso de la semana siguiente a la asistencia al evento.

Se les anunció a las familias, en la ceremonia cívica del siguiente lunes y con pequeños carteles, la dinámica a realizar y nadie mostró alguna duda. Pero, contrariamente a lo que esperaba, en dos semanas, sólo tres familias participaron, una de ellas integrada por dos alumnas que son gemelas. El resultado en términos numéricos es de cuatro niños y tres madres de familia. Sin embargo, algo alentador es que una familia asistió a diez eventos en un mes y otra a cuatro: se ha logrado transformar un hábito.

A pesar de que veintidós familias, en promedio, participan en *Escuela para Padres* con frecuencia e interés (que son además aquellas que cotidianamente tienen participación en todas las actividades generadas por la escuela), sólo el 13.6% de ellas se ha involucrado en la asistencia a eventos culturales de la ciudad; este número representa el 4% de las familias totales del CAM.

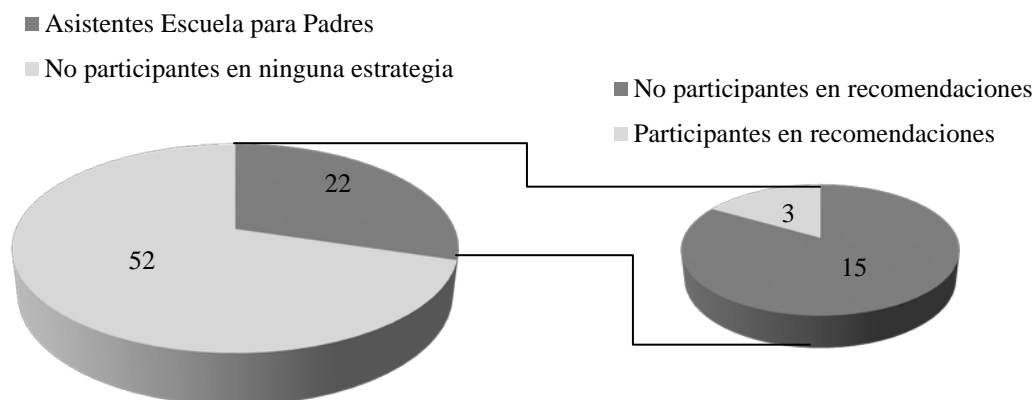


Ilustración 10. Gráficas de participación familiar

Esto significa que, a pesar de que en *Escuela para Padres*, las mamás muestran interés en los aportes del arte en la educación de sus hijos, la ruptura de la inercia y los hábitos familiares de permanencia en el hogar, desgano o falta de tiempo que exceden la sesión mensual y que permean la vida cotidiana no están siendo transformados. La estrategia de recomendaciones, aun entre las madres que tienen un sentido de pertenencia al CAM 76, no ha logrado un cambio relevante.

Al analizar conjuntamente estos resultados en la sesión del último martes de octubre en *Escuela para Padres*, las veintitrés mamás comentaron sobre las razones de su baja participación: la principal es la falta de tiempo y de planeación debido a que son ellas quienes se hacen cargo de la educación de sus hijos y del hogar, pero muchas de ellas, paralelamente, trabajan. Comentaron que no tienen tiempo para la vida pública debido a las obligaciones familiares y domésticas, a diferencia de los hombres que tienen una mayor participación pública deslindada de la crianza de las y los alumnos para vincularse a largas jornadas de trabajo. Incluso, dos de ellas, comentaron que incidía a veces la falta de “permiso” o concesión de dinero para los transportes por parte de los padres o las dificultades de movilidad para que una madre, desplazándose sola en la ciudad, cuide al mismo tiempo a varios hijos o hijas en la calle.

En estos comentarios observamos imbricada una desigualdad de género. A pesar de que la toma de decisiones sobre las y los niños es tomada en un 90% por las madres de familia, son éstas al mismo tiempo, las que cuentan con mayores obligaciones en la crianza de los alumnos.

Además, otro aspecto relevante para ellas fue comentar con sinceridad que en muchas ocasiones no tenían ganas y “no se ponían en el lugar del niño, porque preferimos quedarnos en la casa a ver tele”. En ciertos casos, las madres de familia se han habituado a pasar sus días frente al televisor, que también educa a sus hijos y ello implica un mayor confort que entretenerse fuera de casa.

Al mismo tiempo, comentan sobre el temor al mal comportamiento de sus hijos en público, el cual está relacionado más bien con el juicio que otras personas emiten sobre los alumnos y sobre las formas de crianza de las madres, “porque luego quedamos como malas mamás porque no se

comportan, y se nos quedan viendo así como de... ay, ésta no sabe educar a su hijo, pero como no saben bien de cómo es esto, pues uno se siente incómodo, y luego si uno los regaña, pues también”.

La meta primera, por tanto, es involucrar a las familias de *Escuela para Padres* lo suficiente y al final del ciclo, contar mínimamente con la participación de éstas. Por tanto, el principal ámbito de mejora en las estrategias familiares consiste en generar una mayor motivación entre las madres que incrementa la participación en las recomendaciones culturales y hacer uso de la propia experiencia de aquellas que tienen experiencias exitosas en las salidas con sus hijos para que motiven a las demás.

En *Escuela para padres*, se debe seguir insistiendo en las ventajas que puede tener la participación en la vida cultural para la educación de sus hijos, pero también para el ejercicio de sus propios derechos como mujeres. Asimismo, era necesario charlar con los padres para que no consideraran que sus esposas debían pedirles permiso para asistir a eventos con sus hijas e hijos, y para que ellos se involucraran más en las salidas familiares, en la medida que su trabajo lo permitiera.

3.2 FASE II

3.2.1 SEGUNDO PLAN DE ACCIÓN

a) Campo de acción 1. Orientación teórico-metodológica a las profesoras

En noviembre de 2011, fue necesario realizar un ajuste en las estrategias realizadas en la fase previa partiendo de las necesidades de los actores educativos reportadas en las diversas entrevistas y registros de observación.

El ciclo de acompañamiento, además de focalizarse en las tres profesoras que desearon hacerlo, se sintetizó en dos sesiones formales y una de carácter informal, quedando estructurado de la siguiente manera:

Tabla 4. Segunda matriz de organización del ciclo de acompañamiento

Hipótesis de acción	Actividades	Participantes	Recursos	Tiempos
La implementación del ciclo de acompañamiento para profesoras moviliza sus saberes docentes para mejorar la intervención pedagógica, la afectividad en las clases y la vinculación de las artes con la	1. Discusión crítica de propuestas metodológicas y didácticas sobre la enseñanza de las artes vinculadas a las planeaciones bimestrales docentes	Docentes e investigadora	Textos teóricos y metodológicos para la enseñanza de las artes	Una sesión informal a la semana, en tiempos extra-escolares.
	2. Implementar en el aula una clase que aplique aspectos problemáticos, detonadores de reflexión, transformadores y/o	Investigadora	Planeación impresa de la secuencia didáctica y materiales	Una sesión semanal en el horario de la asignatura

comunidad escolar	propositivos de los textos de la sesión previa		didácticos a cargo de la investigadora	en el grupo. Se repetirá cíclicamente luego de la sesión 3
	3. Implementar en el aula una clase desde el propio estilo de enseñanza a partir de la reflexión y análisis de las sesiones previas.	Docentes	Planeación impresa de la secuencia didáctica, materiales didácticos a cargo de las docentes	Una sesión semanal en el horario de la asignatura en el grupo. Se repetirá cíclicamente luego de la sesión 2

Esta modificación permitiría que el ciclo se desarrollara con las mismas actividades, pero que fuera cubierto en dos semanas en lugar de tres, de forma que se pudieran dar cuatro ciclos al bimestre y que, al mismo tiempo, se agilizaran los procesos de mejora docente.

Como sugerencia de las profesoras, asesora técnica y directora, se diseñó otra estrategia que apoyara al cuerpo docente: los talleres artísticos. En ellos se buscaba que las profesoras visibilizaran sus áreas de oportunidad respecto a sus prácticas pedagógicas, con miras a que en un futuro, desde su propia iniciativa decidieran transformarlas.

Durante el ciclo escolar 2010-2011, se habían implementado ya en la escuela cuatro talleres en los cuales las maestras habían trabajado en parejas como parte del trabajo colegiado al tiempo que los alumnos se vieran favorecidos con la socialización entre diferentes grados. El taller de *técnicas* estaba orientado a la construcción de objetos tridimensionales con diferentes materiales, el taller de *contamos un cuento* se dirigía a la comprensión verbal, aumento de vocabulario y expresión lingüística. Además había un *taller de pintura* y otro de *cantos y juegos*.

A pesar de que era favorecido el trabajo colegiado, las actividades de los talleres generalmente no favorecían sus propios objetivos, sino más bien desviaban los esfuerzos hacia actividades diversas, de las que pocos avances fueron vistos; tampoco existió una evaluación de resultados, por lo que éstos fueron espacios casi siempre desaprovechados. En el *taller de pintura*, las maestras, luego de unos meses, comenzaron a trabajar actividades con rondas infantiles, lo cual cubría más bien los objetivos del *taller de cantos y juegos*. En el *taller de técnicas* también se pintaba sobre papel en buena parte de las sesiones, de la misma forma que en el taller de *contamos un cuento*, donde los alumnos dedicaban gran parte del tiempo a pintar personajes de las narraciones.

Ahora, se había acordado nombrar a los talleres a partir de las cuatro áreas artísticas que marca la SEP (artes plásticas, teatro, danza y música), ya que éstos tenían cierto perfil, desde el ciclo anterior, que los orientaba hacia las artes. De esta forma, la matriz de organización quedó estructurada como sigue:

Tabla 5. Matriz de organización de los talleres artísticos

Hipótesis de acción	Actividades	Participantes	Recursos	Tiempos
La implementación de talleres artísticos incidirá en el cuestionamiento de las prácticas de enseñanza de las artes en las ocho profesoras del CAM 76	1. Conformación de parejas docentes	Profesoras	Formatos de registro, cuaderno de acuerdos.	Última semana de octubre
	2. Selección de taller que será impartido por la pareja docente	Profesoras	Formatos de registro, cuaderno de acuerdos.	Última semana de octubre
	3. Planeación conjunta de objetivos, actividades e instrumentos de evaluación del taller	Profesoras	Planeación impresa, formatos de evaluación	Bimestral (última semana de octubre, primera de enero, última de febrero y última de abril)
	4. Implementación de talleres	Profesoras y alumnos	Planeación impresa, materiales didácticos, aulas.	Cada lunes del ciclo de 11:15 am a 12:15 pm
	5. Sesiones de asesoría y apoyo	Profesoras e investigadora	Planeación impresa, textos metodológicos, compendios de actividades	Horario extraescolar a petición de las profesoras
	6. Evaluación conjunta	Profesoras, asesora técnica e investigadora	Planeación, formatos de evaluación, portafolios de evidencias, registros audiovisuales	Bimestral (última semana de octubre, primera de enero, última de febrero y última de abril)

Entonces, a partir de noviembre de 2011, se dividiría a los niños en cuatro grupos, cada uno de 18 alumnos de diferentes grados, pero con características comunes. Se implementarían los 4 talleres de artes, que tendrían duración de dos meses (noviembre-diciembre, enero-febrero, marzo-abril, mayo-junio). Cada grupo pasaría por uno de los talleres durante un bimestre y luego rotaría hacia otro hasta completar las cuatro áreas artísticas con la finalidad de que los alumnos pudieran tener una introducción a cada una de ellas.

Tabla 6. Rotación de grupos en los talleres artísticos

	Artes plásticas	Danza	Teatro	Música
Nov.-Dic.	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Ene.-feb.	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 1
Mar.-abr.	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 1	Grupo 2
May.- Jun.	Grupo 4	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3

b) Campo de acción 2. Participación de las familias de los alumnos

En el caso de *Escuela para padres*, no se planeó cambio alguno. Sin embargo, para el mural de recomendaciones, se realizaron los siguientes cambios (resaltados en negritas en la matriz de organización):

Tabla 7. Segunda matriz de organización del mural de recomendaciones

Hipótesis de acción	Actividades	Participantes	Recursos	Tiempos
La implementación del mural de recomendaciones aumentará la asistencia familiar a eventos artísticos	1. Difusión de eventos artísticos de la cartelera cultural infantil de la ciudad	Investigadora, padres y madres de familia	Pizarrón, carteles, folletos, recortes de periódico o revistas y hojas impresas con los eventos	Una vez por semana, cada lunes.
	2. Asistencia a eventos artísticos del mural de recomendaciones	Padres y madres de familia, alumnos	Recursos económicos para el transporte	Fines de semana
	3. Registro de asistencia en hojas de seguimiento	Padres y madres de familia	Cartel de seguimiento, fotografías familiares en los espacios visitados, hojas para comentarios	En el transcurso de la semana siguiente a la asistencia al evento.
	4. Premiación simbólica de alumnos asistentes	Investigadora y alumnos	Juguetes o libros económicos	Última semana de cada mes

De esta forma, el periódico mural se transformó hacia algo más interactivo: de ser un lugar donde sólo yo colocaba recomendaciones, se propuso como un espacio en que las madres pudieran intervenir al colocar fotografías de sus hijos en los lugares, no sólo como evidencia de su asistencia, sino sobre todo, para invitar a los demás mediante la evocación visual, para seducir con las particularidades de los espacios. Asimismo, ellas podrían escribir sus opiniones y comentarios y sugerir lugares para visitar, puesto que mis sugerencias sólo se referirían a la cartelera infantil o de ofertas culturales dirigidas específicamente al *público familiar*.

Asimismo, acordamos establecer un sistema de recompensas simbólicas mediante una premiación mensual con el obsequio de un juguete de muy bajo costo (aproximadamente de diez o quince pesos) a los alumnos que participaran en las actividades para reconocer públicamente el esfuerzo que realizaban las familias y los estudiantes.

3.2.2 LAS ACCIONES Y SUS ALCANCES

En esta segunda y última fase del proyecto, aparecieron amplios horizontes y límites, que trascendieron a los previos, y que nos hicieron crecer juntos. Aprendí que la asesoría en la escuela

requiere paciencia, que no consiste en una empresa de conquista o de extirpar los vicios de los niños, padres y maestros; por el contrario, se trata de generar reflexiones, de hacerlos inseguros para que concluyan en sus propias seguridades. El rescate de la naturaleza conflictiva del aprendizaje no se pretende ocultar en los resultados, por el contrario, se manifiestan conflictos y posibilidades de superación a ellos.

3.2.2.1 Ciclo de acompañamiento pedagógico

El trabajo con las tres profesoras involucradas en la fase II, adquirió una mayor profundidad debido a la optimización de mi tiempo. Debido a que sólo asistí al CAM los días lunes y martes, la atención a ocho grupos en la fase I reducía las clases a cincuenta minutos e implicaba que la apertura y cierre de las actividades se realizara con rapidez. Ahora, con tres grupos, me era posible alargar las clases a una hora y podía, si era necesario, realizar con ellas charlas y dialogar con detenimiento sobre sus inquietudes.

a) Maternal

El grupo de Maternal (educación inicial), estaba conformado por cinco alumnos y cuatro alumnas. Sus edades oscilaban entre dos y cinco años⁵⁹ y presentaban diversos tipos de discapacidad intelectual y motriz. Asimismo las etapas de desarrollo de los alumnos eran muy heterogéneas al tener alumnos que tenían apenas los movimientos de un bebé, otros que gateaban y otros más que ya se habían iniciado en la marcha. A nivel cognitivo, había aquellos que se encontraban en una exploración sensorial, mientras otros comenzaban la representación simbólica y la manifiestan con algunas palabras (Ver Anexo 5 con la caracterización del grupo, que se coloca debido a la complejidad del grupo).

Particularmente en este nivel, no existe un programa de estudio para la enseñanza de artes debido a que la Educación Inicial no es obligatoria dentro del sistema escolar nacional ni tiene una regularización de contenidos. Por ello, la investigación y adecuación de las actividades que la profesora realizara era esencial. Así, se partió de la revisión a la versión preliminar del Modelo de Atención con Enfoque Integral⁶⁰ para estructurar el trabajo.

En dicha propuesta, el arte forma parte del ámbito *Pensamiento y representación*, que fomenta la capacidad de representación con símbolos y signos, la simulación de procesos y eventos reales, la resolución de problemas mediante el ensayo con herramientas y técnicas, la presencia de actitudes indagatorias y exploración activa, la representación corporal de seres y situaciones cotidianas y el uso del dibujo para la representación de la experiencia. El Modelo no describe algún contenido sugerido o actividades precisas, pero brinda orientaciones metodológicas sobre los ambientes y

⁵⁹ Había un alumno de cinco años en el aula de Maternal debido a un ajuste que se realizó de manera interna en el CAM para que el alumno tuviera una atención más personalizada en este grupo.

⁶⁰ La SEP está trabajando en un desarrollo curricular para niños de 0 a 3 años llamado Modelo de Atención con Enfoque Integral. Cfr. SEP, *Modelo de Atención con Enfoque Integral. Documento para discusión*, México: SEP, s/f, disponible en <http://es.scribd.com/doc/54736454/Modelo-de-Enfoque-Integral>.

situaciones de aprendizaje basados en el respeto a los derechos de los niños, en el papel del agente educativo para ofrecer experiencias enriquecedoras en ambientes áulicos favorables y en el fomento a la indagación y exploración activa del alumno.

Las primeras actividades que trabajamos en el aula, partieron de la exploración del espacio y del movimiento, puesto que nuestro primer interés, al trabajar con un grupo tan diverso, era poder incorporar a todos los alumnos en las actividades.

Aunque al inicio la profesora se mostraba insegura sobre la facultad de sus alumnos para aprender en situaciones que en el CAM 76 se trabajan en 1° y 2° de Preescolar, pronto se dio cuenta que sus alumnos eran muy aptos. Ella comentaba: “Y bueno, también nos dimos cuenta qué tan capaces eran, por ejemplo, esta última vez que hicieron música hasta solitos, o sin que nosotros ya les enseñáramos, al observar, ellos solitos lo hacen y te das cuenta cómo tienen iniciativa”.



Ilustración 11. Preparación y juego de la orquesta tropical

Una dificultad para la implementación de las actividades, fue la poca socialización de los alumnos, quienes en muchas ocasiones golpeaban, se arrancaban el material o lloraban, en parte por su poco tiempo de escolaridad que los acostumbraba a la posesión única de los objetos y también porque los niños de esa edad tienden al egocentrismo y al juego aislado. Sin embargo, paulatinamente experimentamos con pequeños grupos conformados con alumnos de características similares o complementarias, según se requiriera, y descubríamos qué niños eran más afines y cómo podían enriquecerse unos a otros a partir de la diferencia.

Al presentarse en un encuentro regional de Educación Especial, la profesora expuso algunas actividades que realizábamos utilizando pinceles, creando pequeñas esculturas de masas comestibles, armando una orquesta, haciendo danza “dentro de un circo”, etc. Los docentes que la escucharon estaban sorprendidos por tres razones: 1) que las actividades que presentó se trabajaban habitualmente en Preescolar, 2) que los alumnos mostraban un dominio de ellas a pesar de su edad y discapacidad, y 3) que en educación inicial de los CAM, las mamás de cada alumno están presentes todo el día apoyando a sus hijos de manera personalizada y en el CAM 76, la profesora y la asistente educativa coordinaban entre las dos las actividades con nueve niños.

A partir de ello, la profesora se motivó aún más y se dio cuenta de los logros de los alumnos, y diseñó actividades basadas en el aprendizaje cooperativo, observando que podía utilizarse incluso en edades tempranas. Este gran interés y reconocimiento de logros, además se vio reflejado en su planeación, que en el mes de enero le dio a Educación Artística un peso considerable y equitativo respecto a otras asignaturas. “veo que ahora existe en mi planeación el apartado de educación artística, porque a lo mejor sí lo tenía como que muy abandonado, a lo mejor sin darme cuenta en mi planeación anexaba a veces: bueno, vamos a pintar un cuadro ¿no?, sin embargo quedaba así, como aislado y no estaba viendo yo que cosas favorecía pintar un cuadro en realidad.”

Por último, es necesario hablar del gran avance que logró hacia el involucramiento de los padres de familia, quienes casi en todos los casos sobreprotegían a sus hijos, lo cual les imposibilitaba en ocasiones, consolidar nuevos aprendizajes por una falta de ejercicio o práctica de cierta habilidad. Por ello, la maestra semanalmente colocaba fotografías, productos visuales o relatorías sobre las actividades que realizaban y comentaba con las familias lo que los alumnos eran capaces de hacer en la escuela; además les facilitaba actividades en casa para fortalecer el trabajo en el aula

b) Segundo grado

El grupo de segundo de primaria estaba integrado por diez estudiantes. De ellos, dos alumnas tenían cinco años y estaban en ese grupo porque su discapacidad era muy ligera, dos niños tenían ya once años y una discapacidad más severa que los limita en sus movimientos y en el lenguaje. Los otros seis, estaban alrededor de los nueve años y presentaban diferentes tipos de discapacidad intelectual, pero todos podían comunicarse verbalmente, comprender el lenguaje concreto y desplazarse con facilidad, igual que las niñas de cinco años que pertenecían al grupo.

Por las características del conjunto, era posible trabajar en educación artística ejercicios de expresión y apreciación más complejos con descripciones, análisis, clasificaciones, juegos imaginativos, desplazamientos, etc., pero habría que diseñar estrategias diferenciadas para los dos alumnos que por su estado real no podrían realizar ninguna de las anteriores.

La profesora y yo trabajamos, como se habló en el marco teórico, sobre la noción de corporeidad. Esta idea entra en correspondencia con los programas de estudio de la SEP diseñados para primero y segundo de Primaria, bajo el tema general de “mi cuerpo, mis emociones y yo”, que busca partir del propio cuerpo y la consciencia de él como instrumento para expresarse, comunicarse y comprender el mundo. Por ello, la profesora estudió y retomó actividades de ambos grados en el bimestre de octubre a noviembre. Los alumnos comenzaron a consolidar nociones espaciales, exploraron una amplia gama de sensaciones táctiles y estudiaron casi siempre en dos o tres pequeños grupos según el número de estudiantes que hubieran asistido ese día.

Para el mes de enero, la profesora comenzó a involucrarse en trabajos más complejos que ya no partían necesariamente de los libros de texto del grado escolar, como puestas montajes de obras de teatro, diseños coreográficos y actividades de movimiento, relacionadas más con el estilo de aprendizaje kinestésico predominante en el grupo.



Ilustración 12. Juegos imaginativos: El pollo y el granjero, y el lobo capturando a la bailarina

También, mediante actividades de juego imaginativo ahondamos en aspectos de las artes plásticas, siempre vistas como huella del movimiento del cuerpo, de manera que las artes se entretrejieron: “Creo que la nueva forma de ver educación artística es que no quedan como cosas aisladas [las artes plásticas, danza, música y teatro] sino que se puede pues, englobar con todas las materias, todas tiene que ver”.

La profesora permitió a los alumnos participar con más autonomía y dejó de preocuparse por los resultados finales a los que anteriormente estaba sujeta debido a que los padres esperaban “trabajos bonitos para poner en la casa”, lo cual implicaba que ella los interviniera demasiado. Esto devino en la flexibilidad frente a los procesos individuales de los alumnos, permitiéndoles llegar a resultados inesperados.

Las actividades que la profesora promovió a partir de enero, no solamente incrementaron en cantidad, sino que respetaron más los procesos individuales y dejaron de centrarse exclusivamente en la producción de manualidades. Al mismo tiempo, la profesora comenzó a aplicar estrategias comunes y diferenciadas en su grupo, que surgieron de la misma experimentación con los equipos de trabajo. De esta forma, en una sesión, se incorporaban estrategias alternativas para los alumnos con poca movilidad corporal para que aun así pudieran hacerse partícipes de la exploración sensorial o del movimiento rítmico. Sin embargo, esto no siempre fue tan exitoso por algunas planeaciones que aun creyendo que ya estaban adecuadas para los alumnos con discapacidades más profundas, cuando se implementaban resultaban todavía muy elevadas, y aún quedaron ahí áreas de mejora.

La vinculación con los padres de familia, fue mejorando paulatinamente en muchos casos; sin embargo, no logró consolidarse del todo y la confluencia entre el apoyo de la profesora y los padres de familia no se desarrolló por completo debido a la falta de comunicación o errores interpretativos sobre los comentarios que realizaba la docente respecto a las áreas de mejora de los estudiantes, situación en que la profesora ya trabaja para establecer una comunicación asertiva.

c) Quinto y sexto grado

El grupo de quinto y sexto de primaria se integraba por tres alumnos y siete alumnas, todos con discapacidad intelectual. El grupo era bastante homogéneo en el nivel cognitivo, salvo dos de sus estudiantes. Uno de ellos, tenía ya un pensamiento complejo que incorporaba lenguaje metafórico y una alumna mostraba dificultad en la regulación de emociones, organización del lenguaje, concentración y alteraciones de la memoria.

La profesora de grupo tenía ya más experiencia de trabajo en el grupo y dominaba en buen grado los contenidos y enfoques de la asignatura. Debido a su creatividad y a la búsqueda permanente de situaciones didácticas novedosas, el ciclo de acompañamiento se estructuró, en su caso, tendiendo hacia la mejora de los otros dos ámbitos: la afectividad en las clases y la vinculación comunitaria.

En el aula, existían muchos conflictos entre los alumnos que llegaban a insultarse, romperse los trabajos, llorar, no respetar turnos, etc. Debido a que estaban habituados a trabajar por separado para que precisamente no pelearan, su capacidad de compartir, respetar e interactuar en relaciones constructivas no estaba ni medianamente desarrollada.

Frente a estas problemáticas, y no sin retrocesos y retos, la profesora comenzó a trabajar en pequeños grupos y gran grupo, de manera individual y en parejas las actividades de artes, incluso las de expresión que habitualmente se imaginan en el CAM como necesariamente individuales.

De la misma manera, fomentó el diálogo y discusión de obras, exposiciones de los alumnos, y análisis de perspectivas y significados en el arte. Esto permitió no sólo la mejor relación entre los alumnos, sino un aprendizaje entre desde el intercambio de ideas y adquisición de conocimientos que provenían de ellos mismos.

La participación del grupo también se vertió en la reflexión sobre las consecuencias de sus acciones cuando participaban en conflictos, que eran aprovechados en la clase para analizarlos. Como una estrategia realmente útil fue el teatro-foro, que consiste en actuar cierta situación problemática dentro del grupo y cualquier espectador del público (en este caso los mismos alumnos), pueden detener o pausar la escena para tomar el lugar de uno de los personajes y resolver de forma distinta el conflicto.

Estrategias diferenciadas como el uso de máscaras, títeres y otros objetos de transferencia, fueron muy útiles para incorporar en el diálogo a los alumnos que mostraban una mayor introversión, a los que también se les daba más tiempo para pensar y compartir sus ideas. Estas modificaciones dieron resultados muy pronto: para el mes de noviembre, Alberto⁶¹, que mostraba ya un pensamiento adolescente pero al mismo tiempo era retraído y silencioso, nunca había querido participar en actividades de teatro o danza por considerarlas ridículas. Sin embargo, le fue comisionada como tarea especial la elección de la música y el diseño coreográfico de un bailable para el grupo, y al ser

⁶¹ Por ser demasiados los alumnos que participaron en el estudio de caso y con la finalidad de facilitar la lectura, se han utilizado para el reporte nombres propios que no son el nombre real de los alumnos, con la finalidad de proteger la confidencialidad de sus datos.

fanático del rock clásico en inglés, se preparó para ello con pasión y diseñó no sólo la coreografía, sino además trazó vestuarios y participó como solista con los pasos más complejos llenos de oscuridad y fuerza.

Sus padres estaban muy emocionados porque era la primera vez que quería presentarse en público y los invitó a verlo bailar. Los alumnos, ya en este actuar colaborativo, acompañaron a Alberto y a pesar de no compartir sus gustos musicales, infirieron la relevancia de esta actividad y respetaron lo acordado grupalmente.

A partir del profundo reconocimiento de sus padres a nuestro trabajo, la profesora observó el impacto que podía tener la asignatura en los alumnos y diseñó estrategias diferenciadas para cada uno, de manera que, a pesar de ser el grupo más homogéneo de los tres que aquí se han presentado, ella consideró actividades para que cada estudiante avanzara en sus propias limitantes comprensivas y expresivas, teniendo un gran impacto en el desarrollo de la competencia artística.

De manera complementaria, y a raíz de este mismo evento, buscó mayor vinculación con los padres, que asistían al salón a presentaciones y trabajaban con hijos en equipos, ganando incluso un concurso delegacional de piñatas donde los alumnos fueron parte activa y no se “corrigió su trabajo”. Comentó la profesora: “Considero que fue muy respetuosa en esta parte de: son ellos, ¿no?, y si rompían, si pintaban chueco, se les iban dando los elementos pero era todo un producto de ellos, era un esfuerzo de ellos, y lo más importante, era un reconocimiento hacia ellos”.

Finalmente, a petición de los padres que se encontraban involucrados en los procesos de aprendizaje de sus hijos, organizamos salidas de fin de semana, una ya cerca del mes de abril y otra en junio, siendo experiencias inolvidables para vivir algunos temas de arquitectura que trabajábamos en el aula. Ello llevó a la profesora, que antes estaba desvinculada del arte, a cambiar su propia persona en un acto profundo y duradero:

De manera personal, ¿qué ha cambiado? Pues sí ha cambiado mucho, mi forma de mirar, de pensar y de hacer ¿no?, no me daba yo la oportunidad de asistir con regularidad, con frecuencia, a un museo, un teatro y yo creo que el que estés en ese mundo, ese ambiente, te permite ver que hay infinidad de cosas que tú puedes aprender, que tú puedes conocer, y que no nada más soy yo, ¿no?, sino que yo jalo a mi esposo, a mis hijos, y me pude percatar cómo lo disfrutaban, cómo todos lo vivíamos de una manera muy intensa.



Ilustración 13. Grupo de 5° y 6° sobre la bóveda de la Catedral Metropolitana

d) Panorama global

Los personales procesos vividos por las profesoras tienen ciertos aspectos comunes que derivan, como se pretendía, en la planificación, gestión y evaluación de los aprendizajes en atención a la diversidad del grupo, la construcción de ambientes para el aprendizaje autónomo y creativo y la implicación de los padres en la educación artística de los estudiantes. (Ver en Anexo 6 la evaluación cuantitativa y gráficas de nivel de logro de competencias docentes).

En las tres profesoras se incrementó notablemente el dominio de contenidos de Educación Artística y su didáctica, el desarrollo de una planeación que considerara los aprendizajes esperados de su grado y las características del grupo, la implementación de actividades que implicaran un desafío creativo y lúdico para los niños, la adecuación de una actividad a las características individuales de cada alumno y el uso de instrumentos de evaluación que ofrecieran información pertinente y precisa sobre la marcha del aprendizaje de los alumnos.

Su noción sobre el arte se transformó de ser algo estrictamente relacionado con las bellas artes (particularmente con la pintura y la música) para verlo como una actividad que nos humaniza al concientizarnos sobre nuestro propio cuerpo y la interpelación con un mundo dotado de significados. Una de ellas narra:

El que haya transcurrido todo este tiempo bajo el acompañamiento, yo creo que te enseña a mirar las cosas de una manera diferente, que no nada más es el maestro y el alumno, sino que todos somos aquí aprendices, todos somos parte de... y pues bueno, yo creo que hasta la raya que pintamos con la mirada, la miro como arte.

Por ello, la estructura que cada profesora creó para la enseñanza de las artes en su grado integró desde múltiples enfoques, la autoexpresión y la corporeidad, que las llevó a desarrollar dos tipos de

estrategias de enseñanza: unas comunes a todo el grupo y otras diferenciadas para los estudiantes que así lo requirieran. Las tres incorporaron actividades para trabajarse en pequeño y gran grupo, de manera que las profesoras se involucraron en el trabajo como pares y al mismo tiempo, los alumnos compartieron sus conocimientos, educándose mutuamente y conduciendo así a la reflexión conjunta.

Así, se modificaron paulatinamente las estructuras de relaciones sociales dentro del aula hacia la autonomía, valoración personal y socialización al promover la participación respetuosa y autónoma del alumnado, su motivación para vencer sus limitantes expresivas, el fomento a espacios de aprendizaje cooperativo y la flexibilidad frente a sus procesos individuales.

A partir de las estrategias comunes y diferenciadas, cada maestra creó indicadores y construyó instrumentos para evaluar de manera diversificada, lo cual dio como origen informes finales sobre el desarrollo de la competencia artística y cultural más precisos e integrales que los que rindieron en el informe inicial (Ver diferencias en el Anexo 7 con un ejemplo).

Por último se promovió la capacidad de la profesora para involucrar a diferentes agentes educativos en las actividades artísticas de su grupo, la vinculación de los aprendizajes en el aula con las tareas en casa, la invitación a los padres a asistir a eventos culturales y la realización de eventos artísticos públicos con el grupo. La incorporación de los padres de familia se dio con mayor efectividad en los grupos de Maternal y 5° y 6°, siendo en el primer caso, gestionada como una forma de mostrar a los padres las capacidades y logros de los alumnos para impactar en la interacción familiar que tiende generalmente a la sobreprotección, y en el segundo, como una manera de integración grupal entre los alumnos, madres y la profesora misma.

3.2.2.2 Talleres artísticos

La estrategia de talleres tuvo como hipótesis de acción: “La implementación de talleres artísticos incidirá en el cuestionamiento de las prácticas de enseñanza de las artes en las ocho profesoras del CAM 76”⁶². Mediante el trabajo en binas, se pretendía que las maestras se enriquecieran y cuestionaran a partir de las experiencias de las demás, por ello fueron las profesoras quienes eligieron a la compañera con la que deseaban trabajar. Las parejas quedaron integradas así:

- Artes plásticas: Profesoras de 1° y Preescolar II y III.
- Danza: Profesoras de Maternal y 5°-6°
- Música: Profesoras de 2° y 3°
- Teatro: Profesoras de Preescolar III y 4°

Como he apuntado en el análisis del ciclo de acompañamiento de la fase I, parecía haber estilos de enseñanza más difíciles de adecuarse a los propósitos de la asignatura bajo el enfoque de la reforma

⁶² Vid Supra., 3.2.1 Segundo plan de acción

a la asignatura. De manera muy significativa, todas seleccionaron como pareja a aquella que tenía un estilo de enseñanza similar⁶³, como lo describe la siguiente tabla.

Tabla 8. Estilos de enseñanza de las parejas docentes en los talleres

<p>Artes Plásticas. Estilo concreto-secuencial: se orienta hacia <u>experiencias prácticas</u> con materiales concretos y <u>aprecia el orden</u> en el aula, las rutinas. Esperan de los alumnos que sigan instrucciones y completen el producto final siguiendo todos los pasos.</p>	<p>Música. Estilo abstracto-secuencial: Trabaja <u>ideas abstractas</u>, símbolos y conceptos sobre <u>ambientes impersonales</u>, estructurados y ordenados. Esperan de los alumnos que sean analíticos, sustenten sus ideas con datos, fomentan la lectura.</p>
<p>Teatro. Estilo concreto-al azar: Mantiene un interés en las <u>actividades pragmáticas</u> y anima a los estudiantes a resolver problemas con su creatividad y le gusta <u>experimentar</u> para encontrar respuestas. Esperan de los alumnos que descubran las cualidades de los objetos por sí mismos.</p>	<p>Danza. Estilo abstracto-al azar: Disfrutan de actividades creativas, <u>trabajan por temas generales</u>, se enfocan a los estudiantes de manera individual, <u>se comportan de manera espontánea</u>. Esperan de los alumnos que tengan autoconfianza, cooperen y se comuniquen.</p>

La elección de parejas nos permite inferir que las docentes se ven reflejadas, por su estilo de enseñanza e incluso su personalidad, en alguna de sus compañeras, y que al mismo tiempo, muestran cierta imposibilidad de buscar la comprensión profunda y el aprendizaje de un estilo radicalmente distinto al propio.

Por ello, podemos precisar que los estilos menos compatibles con el enfoque de la RIEB son a) el concreto-secuencial, debido a que se ha conceptualizado al arte, en el diseño curricular, como una contraposición a las secuencias estandarizadas, repetitivas y homogéneas y a la *mera producción*⁶⁴; y b) el estilo abstracto-secuencial, por su ambiente impersonal, tampoco es tan acorde con los planteamientos teóricos del nuevo enfoque, pero a diferencia del anterior permite, si es bien llevado, que los alumnos desarrollen procesos de análisis y decodificación de las obras. Por lo anterior, podría esperarse que las profesoras de los talleres de Artes Plásticas y Música, tuvieran mayores dificultades para implementar las actividades.

En la siguiente tabla se presentan los objetivos y las actividades de cada uno de los talleres realizados en el primer bimestre, así como la autoevaluación que cada profesora realizó sobre la pertinencia de las actividades y los cambios que requieren implementarse.

⁶³ Los estilos de enseñanza fueron clasificados por Kethleen Butler en cuatro tipos: concreto-secuencial, abstracto-secuencial, concreto-al azar, abstracto-al azar. Cfr. Butler, Kethleen A. *Learning and Teaching Style; in theory and practice*. Connecticut: The Learner's Dimension, 1984.

⁶⁴ Recordemos los fundamentos de las cuatro disciplinas de Eisner y los tres ejes de aprendizajes de las artes de currículo de la SEP

Tabla 9. Planeación y autoevaluación de los talleres artísticos

Taller	Objetivo	Actividades (resumen)	Pertinencia de las actividades	Cambios
Artes plásticas	Comparen las sensaciones de textura de diferentes objetos que perciben con el tacto y la vista.	Rellenar un dibujo con cera, papiroflexia, creación de un fósil, creación de un vitral simulado con plástico y papeles.	Se buscaron actividades diversas	Ninguno
Música	Reconocerá el pulso de la música	Canto de canciones, ejercicios de audición, uso de instrumentos musicales siguiendo ritmos.	Buena, con complejidad creciente, al final tocaron su instrumento.	Tener más variedad de instrumentos.
Teatro	Potenciar en los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a partir de distintos lenguajes del teatro.	Representación de estados de ánimo, situaciones cotidianas, lectura y escenificación de cuentos.	La planeación fue buena, hizo falta organización y buena ejecución, al final no se hizo ninguna representación teatral.	Organización y comunicación entre maestras, una guía y apoyo para poder realizar las actividades del taller.
Danza	Que los alumnos desarrollen competencias comunicativas a través de la expresión corporal mediante la danza regional.	Ubicación en mapas del estado de Oaxaca, diseño de traje típico oaxaqueño, ensayos de un baile tradicional del estado.	Las actividades se llevaron a cabo	Actividades para todos los alumnos y cambio de salón

A finales del mes de noviembre, las primeras docentes que entraron en conflicto fueron las de danza, que además se encontraban, ambas, participando en el ciclo de acompañamiento pedagógico. Como puede observarse en el cuadro anterior, la única actividad referente a la danza, es el ensayo sistemático de los pasos de un bailable regional, por lo cual era imposible que desarrollaran en los estudiantes la expresión corporal y la comunicación personal que pretendían. Luego de que comprendieran tal incompatibilidad, y estudiaran mejor los elementos básicos de la danza, reestructuraron rápidamente sus estrategias de enseñanza y lograron resultados positivos.

En el caso del taller de música, se observa que el objetivo tiende a la conceptualización y orden más que a la experimentación. Sin embargo, se me permitió hacerles la sugerencia de trabajar en grupo y a partir de la corporeidad, por lo que se realizaron cantos, percusiones corporales y luego instrumentales dirigidas a la construcción conceptual de la noción de pulso. A pesar de que se trabajaron en un ambiente muy estricto, por el propio estilo de las docentes, las profesoras diseñaron secuencias que posibilitaban que los alumnos interactuaran entre sí y auto-regularan su conducta, siendo un taller que trabajó con mucha disciplina y perseverancia. El taller obtuvo desde

el primer bimestre logros que si bien no estaban dirigidos al descubrimiento lúdico, lograron cumplir su propósito que finalmente acabó partiendo del cuerpo mismo de los alumnos, dando muestra de que cualquier estilo de enseñanza puede, bien llevado, dar frutos en el campo de las artes.



Ilustración 14. Espacio del taller

En el taller de teatro, la estrategia llevó, como se pretendía, al cuestionamiento de las prácticas pedagógicas ante los mínimos de resultados con el primer grupo. Ambas maestras se percataron que no tenían más ideas para enseñar el teatro que la expresión facial de emociones y la representación de rutinas cotidianas para los niños, en buena medida porque desconocían cualquier elemento del teatro y no asistían a espectáculos teatrales desde hace años. Ver a las maestras en una crisis es un signo importante, porque es la semilla de la creatividad para probar nuevas cosas aunque no todas funcionen. Conforme avanzaron los bimestres, aprendieron sobre juego simbólico, la misma estructura física del escenario, expresión corporal, juegos verbales y dinámicas para trabajar sobre la expresividad y confianza.

Sin embargo, fue hasta el fin del ciclo escolar cuando colaboraron para que los estudiantes montaran una obra de teatro, con actividades pertinentes integradas en ejercicios de expresión y apreciación. Pero dicha planeación fue imposible de ejecutarse plenamente por la falta de control en la disciplina de los alumnos. Al final de los talleres, las profesoras se percataron de que son sus actitudes, ritmos y trato con el grupo el que es susceptible de mejorar y comenzaron a trabajar ya en ello.

La última pareja, a cargo de artes plásticas, persistió sin cuestionamientos sobre la enseñanza de manualidades y priorizando el seguimiento de instrucciones. Ante mis comentarios sobre la incongruencia entre propósitos y actividades del taller, una de las profesoras reaccionó con enojo y dijo que era imposible trabajar en equipo y con estrategias diferenciadas. Para apoyarla, realicé una clase en el taller retomando estos aspectos, la cual resultó divertida y creativa, pero no fue retomada porque, decía “ya tenemos planeadas nuestras cosas y es otra vez hacer todo”. A pesar de que la otra

educadora del taller observó fallas en la clase, ambas más bien culparon a los padres de los pocos avances de los alumnos, ya que éstos no siempre cumplían con los materiales solicitados para el taller, pero jamás ellas indagaron en el motivo de su poco apoyo.

Podemos observar que en tres de los cuatro talleres, las profesoras cuestionaron las prácticas pedagógicas ante las limitantes de los resultados obtenidos, y en el caso de una última pareja, ésta no cuestionó para nada sus prácticas.

Yo había proyectado que las profesoras de artes plásticas y música, por su estilo de enseñanza, tendrían más dificultades para incorporar los elementos conceptuales de los programas de estudio de la SEP y de los postulados teóricos del presente proyecto lo cual las llevaría a un replanteamiento de su quehacer docente; sin embargo, resultó que el taller de artes plásticas negó cualquier conflicto propio y el de música incorporó con gran facilidad elementos de cambio.

Por ello, para la comprensión de los procesos globales de las profesoras en los talleres artísticos, es necesario hacer una distinción entre *estilo de enseñanza* y *competencia docente*, ya que el primero se refiere a los rasgos personales que confieren identidad y particularidad a cada docente⁶⁵ (voz, expresión corporal, forma de vestir, nivel de energía, motivación y tendencias o preferencias cognoscitivas) y la segunda se distingue por ser “aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de tareas”⁶⁶, de manera que dentro de los cuatro estilos antes referidos se puede o no, tener mayor o menor competencia según la forma en que el docente enfrenta problemáticas específicas.

Esto indica que el estilo de enseñanza no necesariamente debe reinventarse para empatar con el que propone el enfoque de la asignatura, sino que, como se hizo en el taller de música, es más pertinente incorporar elementos del mismo que lo “equilibren” o acerquen a éste. Sin embargo, sí se hace necesario trabajar sobre las competencias docentes en cualquier estilo.

Esto se observa en las profesoras de música que, debido a su estilo abstracto-secuencial, pretendieron la construcción conceptual en los alumnos, y generaron espacios de interacción ordenados, pero fue mediante el despliegue de competencias generales como *organizar* y *animar situaciones de aprendizaje*, *gestionar la progresión de los aprendizajes* e *implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo*⁶⁷ que lograron incorporar conceptos y características nuevas para resolver la problemática de abordar un campo de conocimiento que se distingue por su experimentación y sensibilidad. Por el contrario, a pesar que el estilo de enseñanza de las profesoras de teatro se relacionaba más con los enfoques filosóficos de los programas de la SEP, el poco

⁶⁵ Blanco, E. *Compendio de metodologías en la enseñanza de lectura y estilos de aprendizaje*. Ponce: Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, 1994.

⁶⁶ Comellas, M. J. (Comp.). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis, 2002, p. 19.

⁶⁷ Competencias retomadas de Perrenoud, Pierre. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.

desarrollo de estas mismas competencias hizo imposible, a pesar de la pertinencia de las actividades, que éstas fueran relevantes, significativas y motivadoras para los alumnos.

Por otro lado, es necesario mencionar que a partir de los cambios que se dieron en las prácticas de las profesoras de los talleres, a medida que las actividades artísticas se modificaron para hacerlas más lúdicas e involucrando otros sentidos, experiencias y relaciones en el aula, nació la necesidad de un espacio para las actividades de las y los alumnos que requerían desplazamiento, movimiento, proyección de audiovisuales en gran formato (sólo se hacía en computadoras personales de las maestras, pero tienen la desventaja de ser una para todo el grupo) , y otras actividades que se complicaron por la falta de un espacio adecuado.



Ilustración 15. Madres participando en taller de danza

Por ello, mediante el apoyo económico recibido del CONACULTA y el Instituto Nacional de Bellas Artes como premio de la Beca “Educación Artística 2011”⁶⁸ fue posible remodelar, pintar, amueblar y acondicionar con muebles especializados, telones, lámparas y equipo audiovisual un *aula de artes y sensopercepción*, inaugurada la primera semana de julio y última del ciclo escolar 2011-2012, donde los alumnos pueden tener nuevos encuentros con el mundo y consigo mismos. Este incentivo ha provocado que en el presente ciclo, las maestras se involucren mucho más en su propia transformación para enseñar las artes.

⁶⁸ La propuesta “Creando juntos y juntas. El arte como vínculo en la comunidad escolar del CAM 76” fue uno de los proyectos de intervención social ganadores de la beca en abril de 2012, que ofrece un estímulo económico para desarrollar ideas de iniciación artística a nivel nacional.

3.2.2.3 Sensibilización en *Escuela para Padres*

La limitante principal de la estrategia fue, como en la fase I, el número de participantes, debido a que éste siempre osciló entre las dieciséis y veintidós madres de familia, las cuales frecuentemente se encontraban vinculadas a las diversas actividades del CAM, por lo que aquellas que trabajan durante el día o no se integran a la comunidad educativa de manera activa, quedaron fuera de la sensibilización de *Escuela para Padres*.

Las dinámicas de las sesiones incorporaron el análisis de las áreas de educación artística que las madres habían programado. Sin embargo, paulatinamente se daba un cambio en el formato de enseñanza, que tendía más hacia la realización de actividades propias del área que se abordaba; es decir, que cuando veíamos la relevancia y aspectos elementales del teatro, danza o literatura, también se realizaba un pequeño taller que los pusiera en práctica. Al hacerlo, no todas las madres tenían la confianza para participar, se avergonzaban y pensaban que iban a ser criticadas, por lo que se dificultaba la fluidez de las sesiones.

Pero en otro sentido, el experimentar las actividades artísticas les permitió darse cuenta de la complejidad que ellas implican, y así poder evaluar y reflexionar después qué fue lo que se puso en juego en cada dinámica. La comprensión de la relevancia del arte que generó este tipo de acercamiento fue realmente trascendente: habían dejado de creer que era sólo entretenimiento para entrar en aspectos profundos y complejos de las implicaciones de la creación y apreciación. Se dieron cuenta que no era sencillo quitarse la pena, colaborar en grupos, discutir significados, mirar desde una sensibilidad particular o transitar de la imitación a la creación artística.



Ilustración 16. Sesión de Escuela para Padres

Este cambio de formato, también permitió el análisis de algunos elementos del lenguaje artístico para comprender más definidamente sus elementos básicos, con la finalidad de que cuando las madres y padres asistieran a eventos culturales lo compartieran con sus hijos.

En otras sesiones intercaladas, se abordaron de manera profunda y participativa, los elementos transversales que formaban parte del proyecto: creatividad, autonomía, no violencia y trabajo en equipo. Me veían pensativas, tratando de saber si mi disciplina positiva, mi idea de no forzar al niño o el aprendizaje mediante el juego tendrían algún resultado. Al inicio me preguntaban “si era normal” que su hijo hablara con muñecos, que cantara solo, o que dibujara sin sentido. Esas preguntas por la normalidad y la forma de controlar a sus hijos fueron sustituidas por la interrogante de “qué puedo hacer para...”, y por comentarios positivos sobre las cosas creativas y espontáneas que hacían sus niños todo el tiempo en casa.

Mediante la discusión conjunta en el trabajo de varias sesiones, ellas se percataron de la reproducción de patrones sociales que las hacía sobreproteger y/o violentar de manera autoritaria a sus hijos. Por ello, como tarea de la sesión del mes de enero, acordamos que cada una realizaría una actividad artística de las que habíamos abordado, en casa o en la calle, tratando de aplicar el principio del respeto al alumno que implicaba su derecho a la autonomía y la no violencia.

Una de las madres respondió a la tarea con lo siguiente:

Fuimos a una casa de instrumentos musicales y el empleado se portó muy bien, lo dejó [al niño] tocar la batería, un teclado y le platicó de algunos otros como la tuba, las maracas, el violín, y lo invitó a que regresara cuando quisiera.

Otra comentó en la sesión que trabajaron en casa una de las actividades rítmicas que habíamos visto, y que cuando al niño dejó de interesarle, dejó de presionarlo para seguir trabajando en ella, porque casi siempre, como se les sugiere dentro de la misma Escuela para Padres, las tareas deben ser bajo supervisión de los padres en un horario fijo, sin distracciones y creándoles un hábito de estar sentados y terminar la tarea en una sola jornada⁶⁹.

A partir de estas dos experiencias, las asistentes sugirieron que se les dejaran tareas a los alumnos, pero que fuera yo quien las orientara debido a que, aunque habíamos visto algunas opciones de acciones concretas en las sesiones, la mayoría no sabía cuál era la más adecuada para sus hijos y cómo llevarla a cabo.

Las tareas, acorde al resto del proyecto, tuvieron las siguientes condiciones para su realización:

1. Serían para las madres que quisieran participar en ellas de manera voluntaria.

⁶⁹ De ninguna manera trato de decir que esta última forma no sea adecuada, únicamente busco marcar la diferencia entre ambas perspectivas, y hacer ver que corresponden a diferentes propósitos puesto que en mi caso, no se trataba de tareas sistemáticas de una asignatura, sino de opciones lúdicas para indagar en una experiencia vital del arte.

2. Cada tarea sería personalizada; es decir, diseñada a partir de las necesidades del niño o niña.
3. Las tareas siempre llevarían una respuesta o comentario de mi parte.
4. Implicaban la participación de la familia para su realización.
5. No debían ser realizadas por la madre o padre, sino debían procurar que el alumno lo hiciera solo sin importar el resultado.
6. La función del adulto era motivar al alumno presentándole la tarea como un juego y no obligándolo a hacerla.

Así, las madres me entregaron un fólder para archivar las tareas. Los martes yo metía en cada uno la hoja con la tarea, ellas la tomaban, realizaban la tarea en el transcurso de la semana y dejaban nuevamente el fólder el lunes siguiente con la entrega para ser revisada.

Así, quince alumnos de diferentes grados trabajaron sobre ellas. Éstas podían referirse a alguna de las áreas del arte que trabajan los programas, implicando alguno de los elementos transversales tocados en *Escuela para Padres*.

Una de esas tareas, por ejemplo, fue para fomentar la autonomía y no violencia. Consistía en que una noche, el niño o niña haría el papel de la mamá o papá y viceversa. El alumno le daría de cenar al padre, lo cambiaría, leería un cuento o cualquier cosa que formara parte del “ritual nocturno” familiar. La intención era, con el apoyo el teatro y el juego imaginativo, poner en evidencia para los tutores la perspectiva que el alumno tenía de su papel y al mismo tiempo le hiciera ver que no sólo podía ser cuidado sino también cuidar de alguien.

Transcribo aquí fragmentos de la experiencia que escribieron dos madres con la tarea:

1.

Me ayudó a ponerme la pijama, me contó un cuento, me ayudó a lavarme los dientes, creo que en realidad me reflejé con lo que yo le hago. Fue algo interesante y me sentí feliz por lo cariñosa que fue y también muy atenta, quisiera expresar más pero no me salen las palabras, sólo me quedo con la bonita experiencia.
2.

Se puso de mamá y me sentí un poco rara, en el sentido que muchas de las cosas simples las hace uno ya mecánicamente y para ella fueron muy importantes, sobre todo cuando llegó la hora del cuento ya que lo inventó ella [...]. Luego me arropó en la cama, me dio un gran beso acompañada de un abrazo y apagó la luz de mi cuarto. Se acabó mi noche especial.

Otra, por ejemplo, consistió en dejarle a un alumno, para consolidar su noción de los colores, que todo un día utilizara ropa, comida, juguetes, etc. de su color favorito. La madre relató: “Estaba sorprendido de que todo fuera rojo, le expliqué que era un día de rojo (el color que él escogió), me contestó: ‘a pus sí pus sí’. Pero esperó a que me descuidara, entró a mi recámara y se pintó todo de rojo con un labial”. Frente a ello, la madre que en otro caso le hubiera regañado, fue más considerada, trató de comprender la perspectiva del alumno y se sorprendió del grado de comprensión del niño, que no sabía que tuviera.

En otros casos, las tareas que diseñé no fueron tan certeras y las madres tuvieron dificultades para involucrar a los alumnos, pero siguieron la idea de respetarlos: “Pues primero le explico qué vamos a hacer, y a veces no le parece el tema de la tarea, pero ya que lo está haciendo le gusta mucho”, comenta una. A otro niño que aborrece las texturas y cualquier trabajo que le ensucie, le dejé pintar con utensilios. Su mamá inmediatamente me dijo que no esperara resultados, pero sorpresivamente, luego de que ella se pusiera a hacer la actividad en casa como un ejemplo, el niño participó con soltura.



Ilustración 17. Tarea para pintar con utensilios de cocina

En este sentido, podemos darnos cuenta del papel fundamental de los tutores para la mediación, puesto que es a través de las oportunidades, explicaciones, herramientas e instrumentos que ellos les brindan, que los alumnos pueden trabajar siendo respetados y al mismo tiempo, participando de la mano con las figuras más influyentes en su educación: sus padres, que ahora no eran dictadores, sino el sustento que permitía a los niños tomar responsabilidades, riesgos, consentir y disentir siempre respetándose también a sí mismos y a su papel de educadores.

3.2.2.4 Mural de recomendaciones

El objetivo trazado para el mural de recomendaciones, había sido pensado para la fase II para incrementar la participación familiar en eventos culturales de la Ciudad y fundamentalmente la meta era incluir la participación de los veintidós padres de familia implicados en las sesiones de *Escuela para Padres*. Para el mes de enero, eran dieciocho, en vez de cuatro, los alumnos participantes en la estrategia; situación no tan alentadora considerando que habían transcurrido las vacaciones de diciembre y que aún así sólo este número había incluido al arte en sus planes, por lo que era probable que el número descendiera al siguiente bimestre que no tenía periodos vacacionales.

A pesar de ello, no se obligó a nadie a participar. Con la premiación de los niños en el mes de enero, muchos padres comenzaron a preguntar de qué se trataba lo de las salidas y a interesarse en asistir, claro, no por el premio, puesto que se trataba de un mero reconocimiento simbólico tres veces más barato que lo que costaría pagar el transporte y alimentación de la familia en una salida por la Ciudad.

Para reforzar este interés, los invité a participar, traté más bien de ponerles ahí el arte como algo atractivo y placentero, que les espera. Al mismo tiempo, comenzaron a correr rumores a la entrada y salida sobre los lugares que algunos visitaron el fin de semana, y los niños comentaban sobre sus visitas con sus compañeros. Eso alentó a los dos, padres e hijos, a preguntarse a dónde salir la otra semana para encontrar un lugar en el arte.

O sea, no me costó trabajo empezar este proyecto ya que pues a las niñas les gusta participar en todo lo que sean eventos culturales, recreativos, deportivos. Sí fue algo nuevo en el sentido que dice uno: ¿cómo puede ser que en esta ciudad, que tengamos tanta cultura y tantas cosas por conocer que estamos como cerrados? Y de alguna manera el proyecto nos abrió esa puerta para conocer todo tipo de eventos, centros, teatro, museos, y la verdad ha valido la pena.

No se sale con la consigna de copiar cédulas, o aprender formalmente algo, sino de aprovechar el mundo que nos rodea, de crear nuevos recuerdos en los niños, recuerdos que quizá en el futuro hagan que sientan a sus padres cercanos, los hagan sonreír y construir imágenes: un museo o una melodía, o un recuerdo vago del olor a tierra mojada en un concierto al aire libre. “Yo digo que antes lo hacíamos porque nos decía la escuela, o porque teníamos que ir a fuerzas a un museo, pero así, que qué fascinada estaba con los museos, pues no... pero ahora sí, porque ya los vi desde otro modo, más divertido y ya le encontré el chiste de ir”, comenta una madre.

Paulatinamente, con las salidas, muchos vencen el temor fundamental del comportamiento del niño en público, se sorprenden luego de sentir que conocen tan bien los límites de sus hijos al ver que se comportan “a la altura de los demás” en eventos públicos y que no les incomodan, sino que les enorgullecen:

Se porta bien eh, ya le empiezo a leer lo que dice, y le explico, y si se puede tocar y eso, lo hace, que por qué, pregunta, pues ya ahí le explico pues si puedo, si no, pues nada más le leo, lo que dice ahí y ya se queda conforme. Luego no puede tocar y se enoja, pero ya sabe que en un museo no se puede tocar, ya hasta si ve que hay una rayita, ya dice: mamá, ¿no? y señala la raya, o sea, ya sabe para qué sirve.



Ilustración 18. Alumnas en Chapultepec, luego de un paseo cultural

Es así que conforme pasan los bimestres se fueron incrementando el número de participantes, y también el número de eventos a los que asisten, manteniéndose siempre la media de tres o cuatro eventos por alumno al bimestre. Sin embargo, dicho promedio estadístico no refleja la realidad de la participación no homogénea de alumnos que salen hasta ocho veces y otros que lo hacen apenas una o dos.

Según los hábitos de consumo cultural⁷⁰ de los habitantes de la ciudad, **en un año** el 43% **no ha asistido** a un espectáculo de danza, 32% a un concierto de música, 58% a una obra de teatro, 45% a un museo, 46% a una exposición de artes plásticas o visuales, 75% a un centro cultural, 66% a un monumento histórico y 59% a fiestas tradicionales.

Con base en ello, podemos interpretar que aun cuando en el CAM un alumno asista sólo a un evento por bimestre, los alumnos en un futuro asistirían a ocho eventos culturales al año (seis familiares y dos con la escuela). Si partimos de la media de tres o cuatro eventos bimestrales, ello implicaría que acudirían a veinte o veinticinco eventos anuales, superando por mucho los hábitos culturales de la urbe.

Es importante, entonces, enfatizar que con la estrategia se han generado cambios en los hábitos familiares. Una madre explica: “Yo por ejemplo cuando empezamos a salir, le decía [a mi hijo]: vamos a salir, y [decía] aaiii, ashhh, le digo: ándale, vamos a salir, es la tarea de la maestra Erika... mmm bueno, ya. Y ahora me dice que a dónde, que a dónde vamos a ir a sacar fotos, y ya le digo yo a donde vamos y ya: sí, sí, pero o sea, pues un cambio así [ademán de muy grande]”.

Al final del proyecto, casi todas las madres y padres de familia piensan en el arte como una oportunidad de realización y descubrimiento con gran interés, y lo consideran una parte fundamental del desarrollo de sus hijos e hijas.



Ilustración 19. Estudiante y su padre en la exposición de Fernando Botero, Palacio de Bellas Artes

⁷⁰ CONACULTA. *Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales. Distrito Federal. México*: Conaculta, 2010. Disponible en versión electrónica en http://www.conaculta.gob.mx/encuesta_nacional.php, consultada el 9 de junio de 2012.

Respecto a los cambios en la dinámica familiar por la incorporación de las salidas semanales, más de la mitad de las madres del CAM, ha decidido ejercer su derecho a la participación en la vida cultural del país y ha buscado repartir o delegar responsabilidades domésticas de manera más equitativa entre sus hijos, hijas y pareja para poder asistir a eventos culturales, por lo que los padres de familia comprenden paulatinamente que su pareja tiene los mismos derechos de participación pública, aumentando su participación en las salidas familiares, en las tareas de seguimiento artístico y compartiendo responsabilidades de crianza.

Incluso, algunos grupos de madres de familia se han organizado para salir juntas a eventos, y buscar alianzas y contactos con diferentes instituciones culturales y organizaciones civiles que les han regalado boletos a ciertos eventos, de manera que cada vez más la participación de los padres se ha transformado hacia algo más autónomo y autogestivo.

3.3 RESULTADOS CENTRADOS EN LOS LOGROS DE APRENDIZAJE

Si imagináramos la escuela en dos momentos, febrero de 2011 y julio de 2012, el panorama de la enseñanza de las artes en madres, padres y maestras luce totalmente distinto. Sin embargo, la problemática central del proyecto era el desarrollo de la competencia cultural y artística. Así pues ¿cómo han incidido estas estrategias en los alumnos?

Para saberlo, es necesario considerar las formas en que fueron evaluados los logros de aprendizaje. Ello se llevó a cabo mediante la incorporación de ciertos elementos de la metodología propuesta por Laura Frade⁷¹ para el desarrollo de competencias en educación especial. La autora apunta que para los CAM es necesario considerar dos tipos de competencias a desarrollar en los alumnos: la competencia convencional, es decir, el cumplimiento de los programas de educación regular, y las competencias estratégicas que “se refieren a la superación de desventajas que se padecen, [...] que le permitirán llevar a cabo un desempeño para satisfacer las necesidades que emergen como resultado de su propia condición, mismas que no son enfrentadas por quienes no las padecen”⁷². En el caso de las competencias estratégicas, cada una de ellas es personal; es decir, que se trabaja sobre lo que un alumno no puede hacer para mediar y sustituir a través de instrumentos y herramientas.

Respecto a las competencias convencionales, éstas fueron agrupadas en seis áreas de desempeño⁷³. Por ello, se elaboraron competencias que partieron de los Planes y Programas de la SEP y que se adecuaron según las características generales del grupo, incluyendo aspectos relevantes como la corporeidad, autonomía y socialización que pretendía desarrollar el proyecto. Éstas áreas son:

1. Conceptualización: Adquisición de nociones sobre las artes.
2. Corporeidad: Concepto y uso del propio cuerpo en las actividades artísticas.
3. Autonomía: Actividades artísticas que puede hacer el niño por sí mismo.

⁷¹ Frade Rubio Laura, *Op. Cit.*

⁷² *Ibíd.*, p. 66.

⁷³ Descritas por Frade, pero adecuadas y reelaboradas a partir del contexto particular de la institución, el grupo y los objetivos de la investigación.

4. Valoración personal: Estima por las emociones, preferencias y capacidades artísticas propias.
5. Comunicación: Uso de los lenguajes artísticos para comunicarse con los demás.
6. Socialización: Participación del alumno en actividades artísticas comunitarias dentro y fuera de la escuela.

Presento como ejemplo, el formato de competencias de segundo grado, los de Maternal y 5°-6° grado pueden consultarse en el Anexo 8.

Área de desempeño	Competencias	Nivel de logro		
		Est. Inicial	Estado final	Puntaje de avance
Conceptualización	- Identifica las cualidades del sonido: intensidad, duración, altura y timbre*.	3	5	+2
	- Conceptualiza el punto y la línea como elementos básicos de la composición visual*.	4	5	+1
	- Distingue los colores primarios y secundarios al mezclarlos*.	2	4	+2
	- Comprende que interpretar un personaje implica la representación de situaciones distintas de las que realiza cotidianamente*.	4	5	+1
	SUBTOTAL	13	19	+6
Corporeidad	- Reconoce las partes de su cuerpo y sus posibilidades de expresión con movimientos y sonidos.	4	5	+1
	- Identifica el espacio que ocupa su cuerpo al moverse.	3	5	+2
	- Reconoce la importancia de las articulaciones y puntos de apoyo del cuerpo como un elemento básico del movimiento*.	3	4	+1
	- Ejecuta diversos ejercicios rítmicos con percusiones corporales siguiendo el pulso*.	4	5	+1
	SUBTOTAL	14	18	+5
Autonomía	- Pinta con precisión dentro de los límites de una figura o espacio.	3	5	+2
	- Realiza posturas corporales complejas que llevan al límite las posibilidades de su propio cuerpo.	3	5	+2
	- Explora y utiliza en sus obras diferentes texturas inspiradas en formas del entorno natural*.	2	4	+2
	- Participa en la narración de cuentos utilizando la expresión corporal y los sentimientos del personaje que representa*	4	5	+1
	SUBTOTAL	12	19	+7
Valoración personal	-Comunica su preferencia o agrado por ciertas actividades de expresión artística.	3	5	+2
	-Presenta sus obras al grupo o a un público con confianza.	5	5	0
	-Expresa qué obras artísticas le gustan o disgustan, argumentando sus motivos.	2	3	+1

	-Reconoce su individualidad y la voz, gestos y movimientos que le caracterizan*	4	5	+1
	SUBTOTAL	14	18	+4
Comunicación	- Interpreta las emociones de sus compañeros a través de los movimientos, sonidos e imágenes que producen	5	5	0
	- Produce imágenes, movimientos y sonidos que intencionalmente buscan comunicar ideas propias.	4	5	+1
	- Expresa sentimientos de una situación imaginaria mediante el rostro y el cuerpo	5	5	0
	- Observa y extrae los rasgos principales de personajes para poder representarlos*.	4	5	+1
	SUBTOTAL	18	20	+2
Socialización	- Participa activamente en el trabajo artístico en equipo tomando decisiones.	4	4	0
	- Participa respetuosamente en las actividades artísticas que involucran a otros compañeros.	4	5	+1
	- Participa en actividades artísticas de manera cotidiana fuera del aula.	1	1	0
	- Escucha atentamente a sus compañeros y da su opinión sobre sus representaciones*.	3	5	+2
	SUBTOTAL	12	13	+3
TOTALES		82	108	+26

En la tabla observamos algunas competencias que tienen un asterisco (*) al final. Ello nos indica que la competencia fue retomada de los Programas del grado que los alumnos cursan; es decir, de segundo de Primaria. Esto es relevante porque en buena medida se trabajó sobre los aprendizajes esperados muy cercanos a la educación regular, a diferencia las adecuaciones de muchos CAM, que retoman los programas de Preescolar regular para los primeros grados de Primaria especial y los de los primeros grados de Primaria regular para los grados de 4°, 5° y 6° de Primaria especial.

También puede observarse en el instrumento de evaluación, que en las tres columnas finales de la tabla, se encuentran puntajes del 1 al 5 para cada competencia. Éstas se evaluaron a partir de la construcción de cinco indicadores de desempeño para cada una, a partir de situaciones observables para saber en qué medida el alumno desarrolla la competencia. Los indicadores “se diseñan al observar a una persona que ya posee la competencia; al hacerlo se identifica qué caracteriza lo que hace para desplegarla”⁷⁴. Por ejemplo, retomando la última competencia de la tabla, sus indicadores de desempeño fueron los siguientes:

Competencia: Escucha atentamente a sus compañeros y da su opinión sobre sus representaciones
1. Mantiene su atención en la representación teatral de sus compañeros
2. Escucha y observa atentamente las inflexiones de voz, estos y desplazamientos de sus compañeros
3. Identifica las acciones y personajes básicos de la representación
4. Analiza de manera simple la apropiación que sus compañeros hicieron de los personajes
5. Opina sobre la apropiación de la trama y los personajes que hicieron sus compañeros

⁷⁴ *Ibíd.*, p. 23.

Al evaluarse del 1 al 5 cada competencia, se obtenían 20 puntos posibles para cada ámbito de desempeño de los alumnos. Dicha evaluación se realizó, con los mismos indicadores, al inicio y al final de la segunda fase. De esta forma, los resultados para el grupo de segundo en cada ámbito fueron los siguientes:

Alumno	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Promedio grupal
Conceptualización (octubre 2011)	13	9	8	6	7	8	5	4	4	4	6.8
Conceptualización (julio 2012)	19	18	14	12	13	16	8	6	5	5	11.6
Puntaje de logro	+6	+9	+6	+6	+6	+8	+3	+2	+1	+1	4.8
Corporeidad (octubre 2011)	14	12	11	8	8	10	6	6	4	4	8.3
Corporeidad (julio 2012)	18	17	14	15	14	14	11	10	6	6	12.5
Puntaje de logro	+5	+5	+3	+7	+6	+4	+5	+4	+2	+2	4.3
Autonomía (octubre 2011)	12	11	6	7	7	4	5	5	4	4	6.5
Autonomía (julio 2012)	19	19	15	17	16	13	12	11	9	6	13.7
Puntaje de logro	+7	+7	+9	10	+9	+9	+7	+6	+5	+2	7.1
Valor. Pers. (octubre 2011)	14	10	6	6	5	5	5	5	4	4	6.4
Valor. Pers. (julio 2012)	18	18	14	15	11	11	11	9	9	5	12.1
Puntaje de logro	+4	+8	+8	+9	+6	+6	+6	+4	+6	+1	5.8
Comunicación (octubre 2011)	18	12	7	7	5	5	4	4	4	4	7
Comunicación (julio 2012)	20	18	13	14	13	11	7	8	7	6	11.7
Puntaje de logro	+2	+6	+6	+7	+8	+6	+3	+4	+3	+2	4.7
Socialización (octubre 2011)	12	10	4	4	4	4	4	4	4	4	5.4
Socialización (julio 2012)	13	12	8	13	11	8	10	8	8	6	9.7
Puntaje de logro	+3	+2	+4	+9	+7	+4	+6	+4	+4	+2	4.5

En el anexo 9, usted puede consultar las estadísticas grupales por ámbito.













Al integrar los resultados de los veintinueve alumnos de los tres grupos, que fueron la población total que participó en talleres y en el ciclo de acompañamiento, es posible resumir su logro educativo. Para ello, se consideró, que en cada ámbito de desempeño podría analizarse mediante cuatro intervalos:

1. De 4 a 8 puntos: se considera una competencia desarrollada de manera insuficiente.
2. De 8 a 12 puntos: una competencia desarrollada de manera elemental.
3. De 12 a 16 puntos: una competencia desarrollada de manera buena.
4. De 16 a 20 puntos: una competencia desarrollada de manera excelente.

Si usted quiere revisar las gráficas y tablas estadísticas de cada uno de los ámbitos en los veintinueve alumnos, puede consultar el anexo 10.

He resumido aquí los logros de los alumnos de la siguiente forma:

- Elemental
- Insuficiente
- Bueno
- Excelente

Ámbito	Octubre 2011	Julio 2012
Conceptualización		
Corporeidad		
Autonomía		
Valoración personal		
Comunicación		
Socialización		

De cada diez alumnos, en octubre de 2011, entre siete y ocho habían desarrollado sus competencias de manera insuficiente y elemental, y para julio de 2012, sólo dos o tres de cada diez permanecieron en este nivel.

Debido a que cada competencia estratégica es personalizada, me es imposible considerar los veintinueve casos de los alumnos con los que trabajé en las tres aulas. Sin embargo, me referiré brevemente a uno de los casos para ejemplificar cómo se dio el desarrollo de este tipo de competencias mediante el arte.

Uno de ellos fue el de Karime, una pequeña de Maternal que, a pesar de tener una mayor edad que el resto de sus compañeros, buscaba constantemente romper las reglas de manera consciente. Asimismo, no quería esforzarse por lograr nada, puesto que todo le era dado aun siquiera sin realizar un esfuerzo o buscar pronunciar alguna palabra, simplemente arrojaba o empujaba sillas, mesas o lo que le estuviera cercano y enseguida sus papás respondían preguntándole si deseaba esto o aquello, la niña señalaba lo que deseaba y se lo daban. Debido a este hábito, en el salón pretendía hacer lo mismo y, a pesar de poder desplazarse gateando no tenía una actitud exploratoria ni curiosa, sino mostraba una gran apatía y se negaba a realizar las actividades. Así, se presentan las siguientes competencias para ella:

Ámbito	Competencia convencional	Competencia estratégica
Valoración personal	Enfrenta desafíos y busca estrategias para superarlos.	Solicita ayuda para superar los desafíos mediante la emisión de sonidos.
	Explora activamente y con asombro las cualidades sensibles de los objetos.	Explora las cualidades sensibles de los objetos mediante el tacto desplazándose hasta ellos.

Paulatinamente, la profesora y yo fuimos proponiéndole nuevos retos, primero, mediante objetos llamativos que se tenía que esforzar por alcanzar, buscar o traer, y luego con actividades de desplazamiento e imitación que le beneficiaron en la recuperación de la iniciativa. Al observar las felicitaciones que se le hacían a otros alumnos por alcanzar los retos, fue incorporándose con mayor éxito a las actividades del aula. Al mismo tiempo, la maestra de grupo trabajó con la familia, para hacerle ver que la sobreprotección no apoyaba a Karime, sino por el contrario, la hacía más dependiente.

Al final del ciclo escolar, la alumna mostró cambios muy relevantes: por una parte, dejó de solicitar todo con gritos, llanto o lanzando las cosas a su alrededor, y se interesó por la exploración de los materiales, a los que al inicio se portaba renuente.

Fue en esta mayor personalización donde se lograron cambios profundos para casi todos los alumnos que participaron con las maestras en el proyecto. Descubrí así que un niño que apenas se le escuchaba la voz sabía cantar a la perfección un repertorio de canciones rancheras, que teníamos un excelente creador de cuentos y un alumno con grandes habilidades musicales que ahora se ha inscrito a clases extraescolares de iniciación artística. Muchos alumnos también mostraron grandes cambios en su conducta, en su expresividad, y en su propia personalidad.

Dentro de los tres grupos con los que se trabajó en la fase dos, los resultados fueron importantes e incluso sorprendentes a juzgar por padres y maestros. Por ello, ofrezco un espacio aquí donde los alumnos no pueden elocuentemente hablar sobre sus cambios, lo que sus profesoras narran sobre ellos:

Yo creo que es muy satisfactorio ver que los niños tuvieron un gran avance en todos los aspectos, por ejemplo dentro de lo que es la pintura, respetar los contornos al menos, ¿no?, a los niños les costaba mucho trabajo y el observar en una actividad que ni siquiera fue planeada para observar eso y ver que ellos podían pintar ya de una forma más precisa fue así ya grato. La expresión, de que ellos tratan de expresarse ya más tanto verbalmente, y a los que aún les cuesta más trabajo pues imitando, haciendo sonidos, haciendo gestos, fue algo muy importante para mí observar dentro del grupo.

Los avances que más vi es el que ellos propusieran, el que ellos tuvieran la iniciativa para organizarse, para participar... no faltaba el líder que: a ver, tú aquí, tú píntale aquí, entonces yo creo que eso habla muy bien de que los resultados se ven reflejados, los aprendizajes se ven reflejados y la verdad disfruto mucho de cómo el arte lo viven, lo viven de una manera vivencial, de una manera lúdica, el hecho que hayamos ido a los lugares que visitamos, que nos hayan podido acompañar otras mamás fue algo muy bonito, muy padre el poder convivir todos

Pero no todo fue la labor de las maestras; los padres colaboraron en gran medida a lograr transformaciones relevantes. Esto se hace obvio sobretodo en los casos de los alumnos que no trabajaron dentro de los grupos en los que se implementó el ciclo de acompañamiento. Una madre, de las más participativas y disciplinadas en las tres actividades desarrolladas con los padres, comenta:

Mi hijo aprende a ser más tolerante, a esperar turnos y hay cosas que le empiezan a llamar la atención. Las pinturas sí las ve, siempre y cuando no tenga que ser por largos periodos. Hay cosas que él solito ve, se para y dice: ¡mira!, ¡mira! Al principio era yo decirle: mira, ¿ya viste aquello? Y él ah sí, sí [gesto de que no le hace caso]. Pero ahora ya es él el que me dice ¡mira mamá! ¡mira papá!, o sea, si lo vio y no pasó de largo, como que ya empieza él mismo a observar lo que hay a donde vamos y si hay algo que le llame la atención de ahí ya no lo puedo quitar.

Siempre hemos salido, pero estábamos más en plazas, en lugares comerciales, a lo mejor poco en museos por lo mismo que decíamos: y qué tal si no lo aguanta, y qué tal si llora, o sea, vivimos en el qué tal, ¿verdad?, o sea, nunca lo experimentamos. Hoy, ya que lo experimentamos, vimos que sí soporta muchas cosas, que sí permite muchas cosas que dice uno ¡guau!, pero siempre hemos salido, y sí, era muy intolerante, teníamos que hacer todas las cosas así de que yo lo quiero así y así me lo tienes que hacer ¿no? y hoy ya no, hoy es más tolerante a hacer las cosas, a esperar.

Ya sabe esperar turnos. Gran parte de las salidas fueron en transporte público con esa intención de vamos a... y entonces le decíamos: tienes que esperar a que suban los demás porque si no, no te van a dejar subir, y entonces al principio se negaba, hoy ya como que bueno, pues vamos a subir. O sea, ya no protesta al subir el que alguien lo llegue a tocar y le diga oye [tocándole el hombro], cosa que antes si le molestaba como autista de que no me toquen, no me agarren, hoy dice bueno, ya me tocaron, ya me rozaron, no me molesta.

Sin embargo, es necesario enfatizar que los cambios que las madres lograron con los alumnos, se centran casi exclusivamente en las áreas de valoración personal, autonomía, comunicación y socialización y no en los de conceptualización, corporeidad que sí desarrollaron las profesoras del ciclo de acompañamiento. Al respecto, expresa una mamá: “desde que saca las cosas [para las tareas de arte], él dice yo, yo, yo, y se enoja si el hermano quiere hacer algo, ¿y cómo ves si usamos esto, o hacemos esto?, ya tiene la iniciativa de decir: vamos a hacer esto, ni le gusta que le ayudemos como antes”.

De la misma manera, incrementaron su confianza en sí mismos y motivación al ser siempre reconocidos por la familia frente a cualquier logro, que casi siempre a todos les era sorprendente puesto que no lo trabajaban normalmente en casa y no sabían que su hijo podía hacer tal cosa: “con estas experiencias nos damos la oportunidad de darnos cuenta de qué son capaces y hasta dónde pueden llegar”. Al mismo tiempo, los padres madres se van haciendo conscientes de otras cualidades de sus hijos, de otras voces que no son las habladas, sino las que se expresan de cualquier otra forma: “Liz es muy tímida. Y lo que creo que ha logrado a través del arte, de la pintura, le fascina, y es en la que creo que se desplaza más, que transmite todo lo que siente [...] En la pintura, como que sabe desplazarse, sabe cómo, o sea que no importa sí le sale bien o mal, dice ella que de todos modos es arte. Ya tiene la palabra como identificada”

Los niños comienzan a pensar, a preguntarse, a participar, a transformar el mundo por medio de la creación artística, de su opinión, de verter sus ideas, de aprender de los demás, a no ser educandos que reciben las cosas, sino que se encuentran con ellas, que les dan algo de sí, como dan cuenta los comentarios de una madre y una profesora:

El proyecto yo creo que fue muy bueno, a mi hijo le hizo bien porque le ayudó a pensar, a darse cuenta de que hay más cosas alrededor, a darse cuenta que hay algo que lo rodea que puede ser bonito o feo según desde él. A nosotros como familia también nos ayudó porque nos estábamos cerrando mucho a ir a lugares específicos para que él no sufriera y hoy podemos salir y decirnos que podemos hacer las cosas.

Yo creo que el fomentar las artes en los niños no es una situación, no es una asignatura aislada, es parte del todo, es parte de las demás asignaturas, es parte de la vida cotidiana, es parte de la convivencia familiar y yo creo que los niños pudieron expresar sus sentimientos, sus emociones, sus enojos, pudieron representar en una pequeña obra cómo ellos asumían los personajes; entonces fue muy divertido, interactivo, y lo más importante creo que es que han aprendido a expresarse y a comunicarse de una manera interna, hacia los demás, pero sin lastimarlos.

Al final del ciclo escolar, los resultados con los alumnos fueron evidentes: por un lado, se incrementó su conocimiento respecto del arte, la competencia convencional de los programas de la SEP, pero también hubo cambios muy importantes en relación al concepto y uso del propio cuerpo, de la autonomía y su capacidad para realizar diversas actividades por sí mismo, a estima por las emociones, habilidades y preferencias artísticas propias, al uso de los lenguajes artísticos para comunicarse con los demás y a la socialización y participación de los alumnos en el arte y cultura dentro y fuera de la escuela.

Realmente se ha corroborado el grado de relación que existe entre el desarrollo de la competencia cultural y artística con la intervención activa de maestras y padres que considera las artes como un campo de conocimiento autónomo, promueve actividades artísticas centradas en las capacidades de los alumnos y crea las condiciones escolares y sociales para hacer de los lenguajes artísticos una práctica cotidiana.

CONCLUSIONES. PUNTO Y DIÁSPORA: HACIA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN Y PARA LA AUTONOMÍA

Si deseamos crear hombres, necesitamos tener por lo menos un hueso de los antiguos gigantes y para ello requerimos ir al Mictlán, la región de la esterilidad [...] Cuando los huesos sientan el calor de nuestro líquido vital, se convertirán en un hombre y en una mujer que pronto tendrán una abundante descendencia.

“El pedernal y el gigante”

Se ha ahondado ya en los resultados de manera cualitativa, narrando de manera vital las diferentes percepciones, encuentros y desencuentros de las estrategias planteadas en el Centro con la forma en que crecieron y se acomodaron. Como puede verse, aun hay limitantes y nuevas perspectivas relativas a las necesidades de la comunidad, por ello, el proyecto ha regado por ahí sus semillas y ha crecido para asegurar su continuidad y permanencia, demandando más de la institución educativa, de la participación comunitaria y de la corresponsabilidad de diversas instituciones culturales.

Mediante la beca del Instituto Nacional de Bellas Artes en el concurso “Educación Artística 2011”, la comunidad está tomando el control absoluto del proyecto reduciendo mi intervención, mediante una mayor participación de la comunidad y la incorporación de nuevas actividades.

La comunidad ha solicitado que quede un registro de las actividades que se realizaron en el proyecto para hacer una recuperación de la memoria y el trabajo docente con estrategias funcionales para las y los alumnos. Paralelamente, se publicará una compilación de actividades de seguimiento en casa que realizan las madres y padres que han participado en el proyecto que pretende orientar sobre el fortalecimiento de la competencia artística y cultural en casa, para que las familias retomaran las que les parecieran más pertinentes para su contexto específico y las necesidades de sus hijas e hijos.

Asimismo, las madres propusieron crear una forma de apoyo económico que pueda apoyarlos en los gastos de desplazamiento, entradas a eventos culturales y material de los talleres debido a que gran cantidad de ellos tiene recursos limitados. Por ello se creó un fondo comunitario de la Asociación de Padres de Familia que está asignado a los gastos de desplazamiento y entradas a eventos culturales de la comunidad escolar del Centro. Ello ha permitido que se realicen salidas extraescolares en fines de semana con todos aquellos alumnos que deseen asistir, sin restricción alguna, con el transporte y entradas sin costo, por lo que una mayor cantidad de personas se encuentran ahora involucradas y se sienten partícipes y comprometidas con el proyecto.

Finalmente, una cuestión muy importante ha sido la capacitación, asesoría, supervisión y resolución de problemáticas para garantizar la permanencia de las estrategias que se han implementado, y que el proyecto se deslinde paulatinamente de la función que he tenido para ser asumida enteramente por los actores educativos, de manera que la Asociación de Padres de Familia y todos aquellos que

quieran ingresar, asuman la coordinación de las recomendaciones culturales, las autoridades directivas continúen los talleres, las maestras que han sido capacitadas puedan capacitar a sus compañeras y toda la comunidad resulte beneficiada, convirtiéndose entonces en un proyecto autónomo y autosustentable.

Si de algo se ha tratado esta experiencia, no es de la construcción de una *nueva forma*, de una estructura acabada que pueda exportarse y replicarse a todos los CAM de la nación, implantado. Sin embargo, hay aspectos que pueden retomarse para otros casos. De ahí se derivan diversas y complejas posibilidades de lectura, pero ahora quisiera enfatizar en las tres que se relacionaban con el marco teórico, y que ahora reflexiono desde la perspectiva de la tierra, en los aconteceres cotidianos e la escuela.

La primera cuestión es entrever que en la educación artística, las habilidades cognitivas (conocimientos disciplinares de la asignatura) y no cognitivas (socialización, trabajo en equipo, autoestima positiva, atención, etc.) son sumamente relevantes. Por ello, es necesario atender al currículo oculto, ya que éste suministra el vehículo más importante para inculcar en la diversidad estudiantil las disposiciones y habilidades que utilizan y utilizarán en la vida cotidiana. Su relación incluso con formas sutiles de discriminación debe ser atendida, puesto que es una realidad que sucede dentro de los CAM, donde no se atiende muchas veces a la diversidad de manera equitativa, sino que se da prioridad a los alumnos que tienen discapacidades menos severas. Más aún, es importante pensar la socialización no como algo neutral, sino como un proceso cargado de significados culturales que se internalizan en el alumno y que pronto lo llevan a auto-limitarse.

Se debe apuntar también, hacia las exigencias que pueden realizar las familias y profesoras al derecho de participación social de los niños con discapacidad en la vida cultural del país, desde espacios no formales para la generación de estrategias específicas que consideren a este sector⁷⁵.

⁷⁵ Se debe destacar que existen en México múltiples programas de asociaciones civiles que acercan la experiencia artística a este grupo. Entre ellos podemos destacar en el ámbito nacional a *Seña y Verbo. Teatro de sordos*, el cual realiza obras de teatro incorporando el Lenguaje de Señas Mexicano y la expresión corporal como alternativa a la palabra, *Danceability* y *Athenea Baker, el Ballet para la Discapacidad*, compañías dedicadas a la incorporación de bailarines con distintas discapacidades a la escena dancística profesional, y algunas asociaciones que buscan representar en conjunto a diversos artistas con diversas discapacidades, tal como el *Grupo de los 13 Artistas con Discapacidad Intelectual de Monterrey* y la *Asociación Nacional de Artistas con Discapacidad A.C.*, entre otros.

Asimismo, se han desarrollado en la última década diversas adaptaciones realizadas en diversas exposiciones temporales, sobre todo para personas con discapacidad motriz, ceguera y sordera, aunque los grupos con alguna discapacidad intelectual no han sido muy considerados para los mismos. Dentro de ellos, cabe destacar la larga tradición en Servicios Educativos de los Museos de San Carlos y el Museo Nacional de Arte, en la Ciudad de México. A pesar de lo anterior, muchos museos, sobre todo en el interior de la República, no cuentan con metodologías ni programas diseñados específicamente para este grupo social.

El traslado de este estudio hacia otros contextos, debe ponderar también la micropolítica escolar como forma de autonomía que permita el disentimiento y atienda en todo momento los principios de no violencia y reflexión crítica al tiempo que dialoga con las particularidades de la comunidad en la que se desenvuelve.

Sólo entonces se podrá tender hacia una educación artística en y para la autonomía, que más que instituir significaciones a los actores e la comunidad, les permita construir a ellos su propio imaginario que evite el determinismo del *deber ser*. Incluso dentro de esta investigación, podrá verse cómo se transitó de una investigación acción en que los participantes se subordinan a las sugerencias de la investigadora, hacia una coparticipación y autodeterminación de muchas situaciones del proyecto.

Es solamente a través de la mediación que se desplaza de la subordinación a la autonomía de todos los actores escolares, que puede darse una educación artística que posibilita a las personas (madres, maestras, alumnos) servirse a sí mismos y a los demás a través sus acciones, pensamientos y afectos para generar formas de enseñanza y aprendizaje pertinentes al propio espacio en el que se incuban.

Para lograrlo fue necesario no homogeneizar a los colectivos e la escuela, no pensar que todos apuntarían hacia las mismas soluciones e identificarían las mismas problemáticas, enriquecerse y recuperar las múltiples perspectivas, significaciones, situaciones, y contextos para construir juntos espacios de interacción que trascendieran una visión instituida.

“Escribir es tratar de entender, es tratar de reproducir lo irreproducible”⁷⁶, incluso si se escribe un estudio de caso. Toda aquella maraña de vivencias entrecruzadas, estructuradas ahora por el hilo conductor del tiempo y los personajes, no es más que darle una estructura lógica a la sorpresa, a todo aquello que no podría haber vislumbrado más que en su devenir, porque fueron las maestras, la directora, la asesora técnica, las madres y los niños, quienes me soltaba ahí ideas, dejándolas resonar en mi mente.

Es de esta forma, que se ha creado un nuevo árbol con resultados positivos, con limitantes y nuevas perspectivas relativas a las necesidades de la comunidad, por ello, el proyecto ha regado por ahí sus semillas y ha crecido para asegurar su continuidad y permanencia, demandando más de la institución educativa, de la participación comunitaria y de la corresponsabilidad de diversas instituciones culturales. Han sido los actores de la propia comunidad quienes desde su propia visión desnaturalizaron lo aparentemente natural: la discapacidad como imposibilidad, el arte como lo ajeno y la educación como sistema instaurado de reproducción, para lograr entretajernos en una sola raíz, desde la que escribo.

⁷⁶ Clarise Lispector

BIBLIOGRAFÍA

- Arnhem, Rudolph. *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Bergson, Henri. *Introducción a la Metafísica*. México: UNAM, 1960. Edición digitalizada disponible en <https://sites.google.com/site/aportacionesfilosoficas/bergson-henri-introduccion-a-la-metafisica-unam-mexico-1960-edicion-digitalizada>, consultada el 14 de octubre de 2011.
- Blanco, E. *Compendio de metodologías en la enseñanza de lectura y estilos de aprendizaje*. Ponce: Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, 1994.
- Bolívar, Antonio. “La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula” en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP, 2006.
- Bourdieu, Pierre. “Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística”. Silbermann (et. al.) *Sociología del Arte*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1971.
- Butler, Kethleen A. *Learning and Teaching Style; in theory and practice*. Connecticut: The Learner’s Dimension, 1984.
- Cassirer, Ernst. *Filosofía de las formas simbólicas*, México: FCE, 1971, (1964).
- Chalmers, F. Graeme. *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona: Paidós, 2003
- Chávez Elizalde, María de los Ángeles. *Educación sensorial a través del arte: educación, percepción e inteligencia a través del arte para jóvenes con Síndrome de Down*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías, 2004.
- Coll Espinosa, Francisco J. (coord.). *Arteterapia: dinámicas de creación y procesos terapéuticos*. Murcia: Universidad de Murcia, 2006.
- Comellas, M. J. (Comp.). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis, 2002.
- Comte, Martin. “Don't hang your dreams in a closet: Sing them, paint them, dance them, act them...” *Australian Journal of Music Education*, Issue 2. 2009. 58-66.
- CONACULTA. *Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales. Distrito Federal*. México: Conaculta, 2010. Disponible en versión electrónica en http://www.conaculta.gob.mx/encuesta_nacional.php, consultada el 9 de junio de 2012.
- Dalke, Connie. “There Are No Cows Here: Art and Special Education Together at Last.” *Art Education*, Vol. 37, No. 6. 1984. 6-9.

- Derby, John. "Disability Studies and Art Education." *Studies in Art Education* Vol. 52 Issue 2. 2011. 94-111.
- Efland, Arthur D. *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona: Paidós, c2002.
- Eisner, Elliot W. *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona: Paidós, 2004.
- Eisner, Elliot. *Educación la visión artística*, Barcelona: Paidós, 1995.
- *Escuela Mexicana de Arte Down*. México: Fundación John Langdon Down, 2011.
- Evans Risco, Elizabeth. *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Lima: Ministerio de Educación, s/f, p. 46. Versión electrónica disponible en [http://es.scribd.com/doc/57133271/Orient-Method-
Investig](http://es.scribd.com/doc/57133271/Orient-Method-Investig).
- Farinas-garcia, G., L. Alonso, y R. Guerra-carmenates. "El psicoballet, método cubano de psicoterapia infantil." *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana* V21, N4, oct-dic. 1980. 575-594.
- Frade Rubio, Laura. *Competencias en educación en educación especial y en la inclusión educativa*. México: Calidad Educativa Consultores, 2011.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo veintiuno editores, 1997.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. New York: Herder & Herder, 1970.
- García Cedillo Ismael (et. al.). "La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México". *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* Universidad de Costa Rica, Volumen 9, Número 2, pp. 1-21.
- Gimeno Sacristán, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 2007.
- Greene, Maxine. *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*, Barcelona, España: Graó, 2005.
- Hernández Sampieri, C., Fernández C. y Baptista, L. *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill, 2006.
- Jové Peres, Juan J. *Arte, psicología y educación: fundamentación vygotskyana de la educación artística*, Madrid: A. machado libros, 2002.
- Merleau-Ponty, Maurice "El ojo y la mente" en Harold Osborne, *Estética*. México: F.C.E., 1979.

- Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*, España: Península, 1994.
- Moreno, María de los Ángeles. “Intervención e imaginario social” en Jiménez, Marco A. *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México: UACM, 2007.
- Noel Míguez, María. *La discapacidad como construcción social*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2009.
- Novara, Daniele. *Pedagogía del saber escuchar: Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*, Madrid: Narcea, 2003.
- Parsons, Michael. *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*, Barcelona: Paidós, 2002.
- Pavese Cesare. “Leer”. Artículo publicado en *L’Unità*, de Turín, el 20 de junio de 1945. Tomado de <http://www.ddooss.org/articulos/textos/Pavese.htm> el 25 de mayo de 2011.
- Pego Martínez, Rosalba. “Cruzando fronteras: arte y discapacidad resultados de un proyecto docente de inclusión.” Tesis UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas, 2010.
- Perkins, David. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa, 1995.
- Perrenoud, Pierre. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.
- Pineda Bahena, Nayeli. “Importancia del proceso creativo para el ejercicio artístico-plástico en adultos con discapacidad mental.” Tesis UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas, 2010.
- Polanco Núñez, Cintya Paola, Yester Ariela Sandoval Fuentes, María de los Ángeles Vejar Quezada, y Claudia Murúa Bello. “Implementación de talleres de expresión artística integrada en jóvenes con deficiencia mental.” Tesis Universidad de Concepción (Chile), 2009.
- Polo Dowmat, Lilia. “Yo puedo, tú puedes... La Expresión Artística como puente de comunicación para personas con discapacidad.” *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I*. 2002. 405-409.
- Rueda Beltrán, Mario. “La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, No. 2, 2009. Consultado el 15 de septiembre de 2012 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Ruiz Álvarez, Luis. *De la discapacidad como ideología a la discapacidad como relación social*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Filosofía. México: UNAM, 2010.

- Sandín, María Paz. *Investigación cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*, Madrid: Mc Graw Hill, 2003.
- Schiller, Marjorie. "Give students with special needs something to talk about." *Art Education*, Vol. 47, Issue 6. 1994. 12-16.
- Schwartz, Susan; Pollishuke, M. *Aprendizaje activo : una organización de la clase centrada en el alumnado*, Madrid : Narcea, 1998.
- SEP. *Educación Artística. Libro para el docente, Primaria. Versión Preliminar*. México: SEP, 2010.
- SEP. *Educación básica. Secundaria. Artes. Programas de estudio 2006*. México: SEP, 2006.
- SEP. *Modelo de Atención con Enfoque Integral. Documento para discusión*, México: SEP, s/f, disponible en <http://es.scribd.com/doc/54736454/Modelo-de-Enfoque-Integral>, consultado el 7 de octubre de 2011.
- SEP. *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, México: SEP, 2002.
- SNYDER, SHARON, BRENDA J. BRUEGGEMANN Y ROSEMARIE GARLAND-THOMSON, EN *DISABILITY STUDIES: ENABLING THE HUMANITIES*. USA: MODERN LANGUAGE ASSOCIATION, 2002.
- Taylor, Margaret. "Self -identity and the
Disability & Society Vol. 20, Issue 7. 2005. 763-778.
- Tilleria Pérez, Daniel. *El taller de expresión artística en la escuela especial*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 1998.
- Tilley, Pauline. *El arte en la educación especial*. Barcelona: Ceac, 1978.
- Toneli, Maria Juracy Filgueiras, Karla Galvão Adriaio y Adriano Beiras. "Reflexiones sobre corporeidad y constitución de subjetividades en jóvenes de una ciudad del sur de Brasil" en *La ventana*, Guadalajara, v. 4, n. 30, dic. 2009. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362009000200009&lng=es&nrm=iso consultado el 24 octubre de 2011.
- Traver Martí, Joan, Auxiliadora Sales Ciges, y José Caño Llorens. "Integrat, un nuevo horizonte educativo." *Cuadernos de pedagogía* No. 339, oct. 2004. 37-40.
- Vigotsky, Lev. *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Ciudad de la Habana: Ed. Científico Técnica, 1987.
- Vigotsky, Lev. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1997.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario y gráficas de las prácticas y expectativas de las profesoras del CAM 76 respecto a la Educación Artística

a) Cuestionario

Presentación del proyecto

Buenos días,

El proyecto a realizarse en el C.A.M. 76 busca favorecer el desarrollo de habilidades artísticas en los alumnos mediante la práctica artística audiovisual y corporal, al tiempo que sea una herramienta para fortalecer las relaciones sociales entre los alumnos con sus padres, sus compañeros y sus profesoras.

Estoy muy interesada en conocer su opinión, por favor, ¿sería tan amable de contestar el siguiente cuestionario? La información que me proporcione será utilizada para conocer sus prácticas pedagógicas actuales en la asignatura de Educación Artística, y sus expectativas respecto al apoyo que pueda yo ofrecer para la renovación de las mismas.

Datos generales del encuestado

Nombre _____ Grupo: _ _ _ _

Prácticas pedagógicas en Educación Artística

1. ¿Cuánto tiempo dedica semanalmente a la asignatura de Educación Artística? ¿La trabaja de forma independiente o aplicada para lograr aprendizajes en otras materias?
2. ¿Qué actividades artísticas trabaja con sus alumnos usualmente?
3. ¿Qué espera que los alumnos aprendan con dichas actividades?
4. ¿Qué logros específicos han alcanzado los alumnos a través de la Educación Artística?
5. ¿Cómo evalúa las actividades de Educación Artística?

Expectativas del proyecto

6. ¿Qué orientaciones o apoyos le gustaría recibir para el trabajo en Educación Artística?
7. ¿En qué cree que puede beneficiar este proyecto de investigación a sus alumnos?

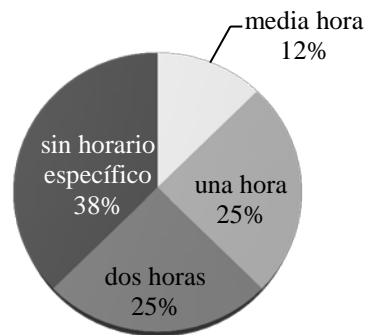
Comentarios sobre el proyecto

8. ¿Tiene algún comentario o sugerencia para la realización del proyecto?
-

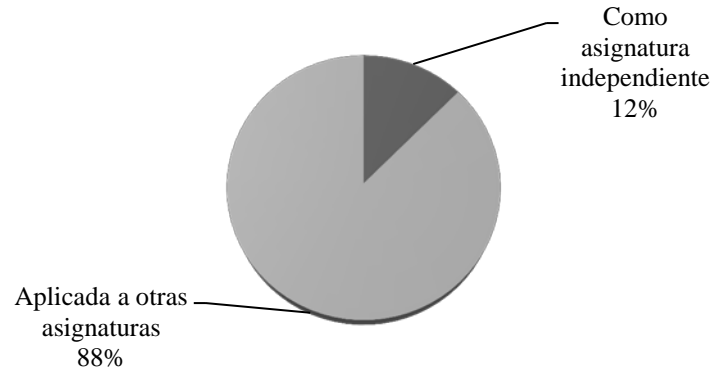
Muchas gracias por su amabilidad y el tiempo dedicado a contestar el cuestionario

b) Estadísticas sobre las prácticas y expectativas de las profesoras del CAM 76 respecto a la Educación Artística.

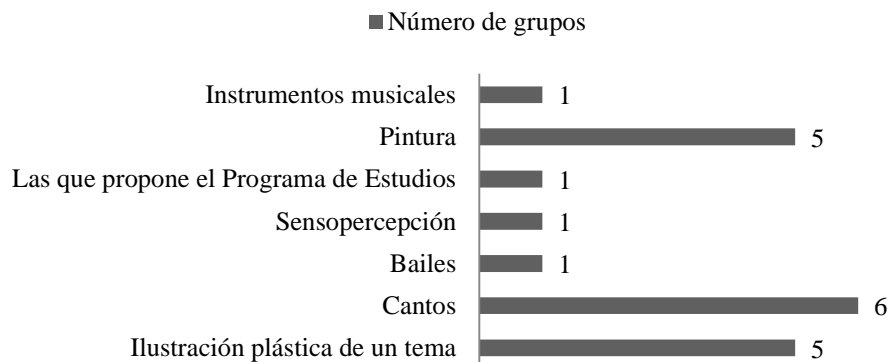
Horas / semana de Educación Artística



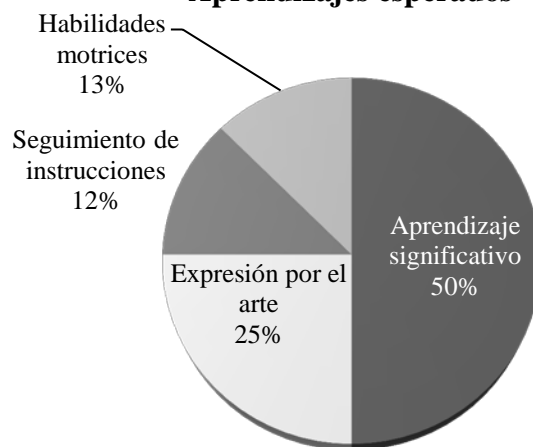
Enseñanza de Educación Artística en relación a otras materias



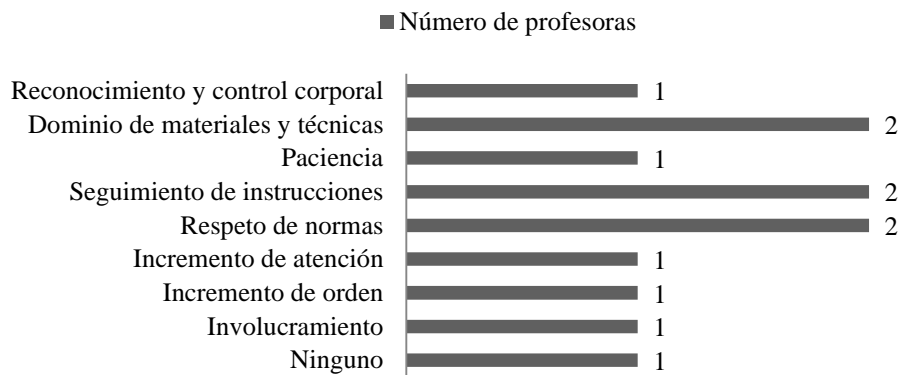
Actividades de Educación Artística



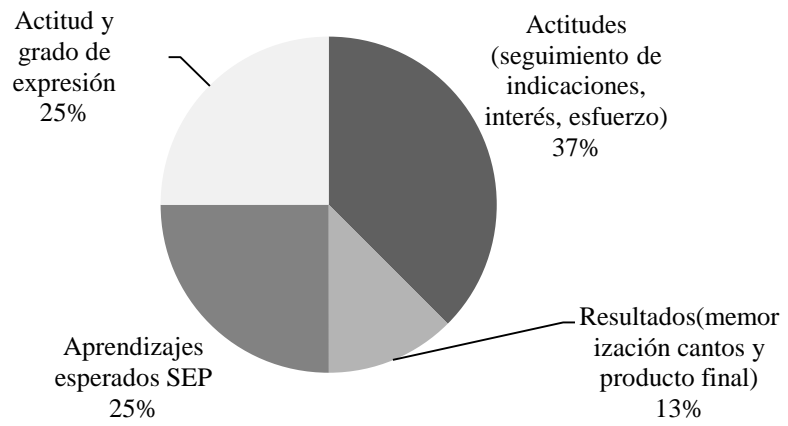
Aprendizajes esperados



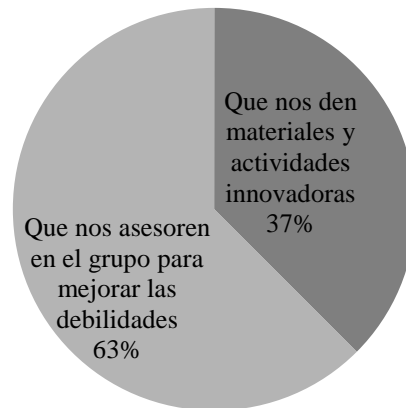
Logros alcanzados en Educación Artística



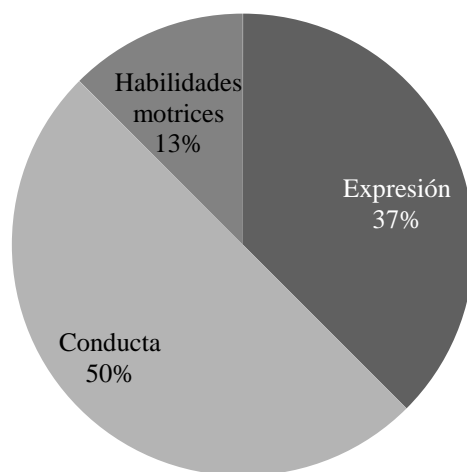
Evaluación en Educación Artística



Expectativas del proyecto



Beneficios del proyecto para los alumnos



Anexo 2. Heteroevaluación del compromiso de las profesoras en el ciclo de acompañamiento. Fase I.

Se realizó un instrumento de cinco ítems para evaluar a las profesoras en relación al grado de compromiso y participación que mostraba en las actividades de la investigación en que sus indicadores fueron contruidos a partir del acuerdo colegiado sobre las necesidades del ciclo de acompañamiento.

El instrumento fue elaborado para responderse en una escala de frecuencia en igualdad de intervalos del 1 al 5, donde 1 significa *nunca*, 2 *casi nunca*, 3 *a veces*, 4 *casi siempre* y 5 *siempre*.

Los resultados de cada profesora, fueron los siguientes:

1. Educación Inicial. Profesora Viviana

Compromiso y responsabilidad en las actividades de la investigación.	Inicia y termina con puntualidad las clases de educación artística.	5
	Participa en las sesiones metodológicas de manera activa y colaborativa.	4
	Incorpora las sugerencias de la investigadora que considera pertinentes para mejorar su práctica docente.	5

	Organiza y prepara recursos, tiempos y espacios propicios para realizar las actividades diseñadas en las clases a su cargo.	5
	Reflexiona permanentemente y de manera autocrítica sobre su práctica de enseñanza.	4
	TOTAL	23

2. Preescolar I. Profesora Lucero

Compromiso y responsabilidad en las actividades de la investigación.	Inicia y termina con puntualidad las clases de educación artística.	1
	Participa en las sesiones metodológicas de manera activa y colaborativa.	3
	Incorpora las sugerencias de la investigadora que considera pertinentes para mejorar su práctica docente.	3
	Organiza y prepara recursos, tiempos y espacios propicios para realizar las actividades diseñadas en las clases a su cargo.	1
	Reflexiona permanentemente y de manera autocrítica sobre su práctica de enseñanza.	2
	TOTAL	10

3. Preescolar II y III. Profesora Miriam

Compromiso y responsabilidad en las actividades de la investigación.	Inicia y termina con puntualidad las clases de educación artística.	1
	Participa en las sesiones metodológicas de manera activa y colaborativa.	2
	Incorpora las sugerencias de la investigadora que considera pertinentes para mejorar su práctica docente.	3
	Organiza y prepara recursos, tiempos y espacios propicios para realizar las actividades diseñadas en las clases a su cargo.	2
	Reflexiona permanentemente y de manera autocrítica sobre su práctica de enseñanza.	2
	TOTAL	10

4. Primero de Primaria. Profesora Martha

Compromiso y responsabilidad en las actividades de la investigación.	Inicia y termina con puntualidad las clases de educación artística.	3
	Participa en las sesiones metodológicas de manera activa y colaborativa.	2
	Incorpora las sugerencias de la investigadora que considera pertinentes para mejorar su práctica docente.	1
	Organiza y prepara recursos, tiempos y espacios propicios para realizar las actividades diseñadas en las clases a su cargo.	1
	Reflexiona permanentemente y de manera autocrítica sobre su práctica de enseñanza.	1
	TOTAL	8

5. Segundo de Primaria. Profesora Margarita

Compromiso y responsabilidad en las actividades de la investigación.	Inicia y termina con puntualidad las clases de educación artística.	4
	Participa en las sesiones metodológicas de manera activa y colaborativa.	3
	Incorpora las sugerencias de la investigadora que considera pertinentes	5

para mejorar su práctica docente.	
Organiza y prepara recursos, tiempos y espacios propicios para realizar las actividades diseñadas en las clases a su cargo.	4
Reflexiona permanentemente y de manera autocrítica sobre su práctica de enseñanza.	3
TOTAL	19

6. Tercero de Primaria. Profesora Catalina

Compromiso y responsabilidad en las actividades de la investigación.	Inicia y termina con puntualidad las clases de educación artística.	1
	Participa en las sesiones metodológicas de manera activa y colaborativa.	1
	Incorpora las sugerencias de la investigadora que considera pertinentes para mejorar su práctica docente.	1
	Organiza y prepara recursos, tiempos y espacios propicios para realizar las actividades diseñadas en las clases a su cargo.	2
	Reflexiona permanentemente y de manera autocrítica sobre su práctica de enseñanza.	2
TOTAL	7	

7. Cuarto de Primaria. Profesora Ana

Compromiso y responsabilidad en las actividades de la investigación.	Inicia y termina con puntualidad las clases de educación artística.	1
	Participa en las sesiones metodológicas de manera activa y colaborativa.	1
	Incorpora las sugerencias de la investigadora que considera pertinentes para mejorar su práctica docente.	3
	Organiza y prepara recursos, tiempos y espacios propicios para realizar las actividades diseñadas en las clases a su cargo.	1
	Reflexiona permanentemente y de manera autocrítica sobre su práctica de enseñanza.	2
TOTAL	8	

8. Quinto y sexto de Primaria. Profesora Diana

Compromiso y responsabilidad en las actividades de la investigación.	Inicia y termina con puntualidad las clases de educación artística.	5
	Participa en las sesiones metodológicas de manera activa y colaborativa.	3
	Incorpora las sugerencias de la investigadora que considera pertinentes para mejorar su práctica docente.	5
	Organiza y prepara recursos, tiempos y espacios propicios para realizar las actividades diseñadas en las clases a su cargo.	5
	Reflexiona permanentemente y de manera autocrítica sobre su práctica de enseñanza.	3
TOTAL	21	

Resumen de la Heteroevaluación:

Profesora	Puntaje total
------------------	----------------------

Viviana	23
Lucero	10
Miriam	10
Martha	8
Margarita	19
Catalina	7
Ana	8
Diana	21

Anexo 3. Heteroevaluación del desarrollo de competencias docentes. Fase I.

Las 15 acciones a desarrollar por las profesoras en el ciclo de acompañamiento fueron construidas a partir de las tres áreas ya descritas en el proyecto: Intervención pedagógica, relaciones sociales en el aula y vinculación con la comunidad escolar. Cada una está determinada por una competencia docente general y cuenta con cinco indicadores de desempeño.

El instrumento fue elaborado para responder a cada indicador en una escala de intensidad en igualdad de intervalos del 1 al 5, cada uno evaluado a través de indicadores de intensidad, donde *1* significa *sin desarrollar*, *2* *levemente desarrollado*, *3* *moderadamente desarrollado*, *4* *fuertemente desarrollado* y *5* *totalmente desarrollado*.

Educación Inicial

Ámbito y competencia	Indicador	Estado Inicial (Agosto)	Estado final (Octubre)	Puntaje de avance
<u>Ámbito: Intervención pedagógica.</u> Competencia: Planifica, gestiona y evalúa los aprendizajes en atención a la diversidad del grupo.	Domina los contenidos de Educación Artística y su didáctica.	2	3	+1
	Planifica las actividades de artes considerando los aprendizajes esperados de su grado y las características del grupo.	2	3	+1
	Diseña estrategias de aprendizaje que desafían a los alumnos para facilitar el aprendizaje significativo.	4	5	+1
	Adecúa las actividades de artes a las características grupales e individuales de los alumnos.	3	4	+1
	Utiliza instrumentos de evaluación acordes con los propósitos educativos de la asignatura.	1	1	0
	SUBTOTAL	12	16	+4
<u>Ámbito: Afectividad en las clases.</u> Competencia: Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y creativo.	Promueve la participación respetuosa y autónoma del alumnado en las actividades artísticas.	2	4	+2
	Provee oportunidades equitativas de participación de los alumnos sin importar su discapacidad.	3	4	+1
	Involucra a los alumnos para vencer sus limitantes al expresarse mediante el arte.	3	5	+2
	Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje colaborativo	1	2	+1
	Promueve en los alumnos la búsqueda de resultados originales coherentes con sus propios procesos individuales.	2	4	+2
	SUBTOTAL	11	19	+8
<u>Ámbito: Vinculación con la comunidad escolar.</u> Competencia: Implicar a los padres en la educación artística de los estudiantes.	Involucra a diferentes agentes educativos (maestros y/o alumnos de otros grupos, equipo de apoyo, padres de familia) en las situaciones didácticas que implementa en su grupo.	1	2	+1
	Promueve oportunidades para fortalecer los aprendizajes de las artes en casa mediante diversas tareas.	1	3	+2
	Dialoga periódicamente con padres de familia para informarles sobre el desempeño de su hijo en las actividades artísticas.	1	3	+2
	Invita a los padres a asistir a eventos culturales y artísticos como parte de la asignatura de artes.	1	1	0
	Incorpora los aprendizajes de sus alumnos en el área de artes para realizar eventos públicos para la comunidad escolar.	2	3	+1
	SUBTOTAL	6	12	+6
TOTALES		29	47	+18

Preescolar I

Ámbito y competencia	Acciones	Estado Inicial (Agosto)	Estado final (Octubre)	Puntaje de avance
<u>Ámbito: Intervención pedagógica.</u> Competencia: Planifica, gestiona y evalúa los aprendizajes en atención a la diversidad del grupo.	Domina los contenidos de Educación Artística y su didáctica.	1	1	0
	Planifica las actividades de artes considerando los aprendizajes esperados de su grado y las características del grupo.	1	3	+2
	Diseña estrategias de aprendizaje que desafían a los alumnos para facilitar el aprendizaje significativo.	1	3	+2
	Adecúa las actividades de artes a las características grupales e individuales de los alumnos.	1	2	+1
	Utiliza instrumentos de evaluación acordes con los propósitos educativos de la asignatura.	1	1	0
	SUBTOTAL	5	10	+5
<u>Ámbito: Afectividad en las clases.</u> Competencia: Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y creativo.	Promueve la participación respetuosa y autónoma del alumnado en las actividades artísticas.	1	1	0
	Provee oportunidades equitativas de participación de los alumnos sin importar su discapacidad.	2	2	0
	Involucra a los alumnos para vencer sus limitantes al expresarse mediante el arte.	1	2	+1
	Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje colaborativo	1	1	0
	Promueve en los alumnos la búsqueda de resultados originales coherentes con sus propios procesos individuales.	2	2	0
	SUBTOTAL	7	8	+1
<u>Ámbito: Vinculación con la comunidad escolar.</u> Competencia: Implicar a los padres en la educación artística de los estudiantes.	Involucra a diferentes agentes educativos (maestros y/o alumnos de otros grupos, equipo de apoyo, padres de familia) en las situaciones didácticas que implementa en su grupo.	1	2	+1
	Promueve oportunidades para fortalecer los aprendizajes de las artes en casa mediante diversas tareas.	1	2	+1
	Dialoga periódicamente con padres de familia para informarles sobre el desempeño de su hijo en las actividades artísticas.	1	1	0
	Invita a los padres a asistir a eventos culturales y artísticos como parte de la asignatura de artes.	1	1	0
	Incorpora los aprendizajes de sus alumnos en el área de artes para realizar eventos públicos para la comunidad escolar.	1	2	+1
	SUBTOTAL	5	8	+3
	TOTALES	17	26	+9

Preescolar II y III

Ámbito y competencia	Acciones	Estado Inicial (Agosto)	Estado final (Octubre)	Puntaje de avance
<u>Ámbito: Intervención pedagógica.</u> Competencia: Planifica, gestiona y evalúa los aprendizajes en atención a la diversidad del grupo.	Domina los contenidos de Educación Artística y su didáctica.	1	2	+1
	Planifica las actividades de artes considerando los aprendizajes esperados de su grado y las características del grupo.	1	2	+1
	Diseña estrategias de aprendizaje que desafían a los alumnos para facilitar el aprendizaje significativo.	1	2	+1
	Adecúa las actividades de artes a las características grupales e individuales de los alumnos.	1	1	0
	Utiliza instrumentos de evaluación acordes con los propósitos educativos de la asignatura.	1	1	0
	SUBTOTAL	5	8	+3
<u>Ámbito: Afectividad en las clases.</u> Competencia: Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y creativo.	Promueve la participación respetuosa y autónoma del alumnado en las actividades artísticas.	1	2	+1
	Provee oportunidades equitativas de participación de los alumnos sin importar su discapacidad.	1	2	+1
	Involucra a los alumnos para vencer sus limitantes al expresarse mediante el arte.	1	1	0
	Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje colaborativo	1	1	0
	Promueve en los alumnos la búsqueda de resultados originales coherentes con sus propios procesos individuales.	1	1	0
	SUBTOTAL	5	7	+2
<u>Ámbito: Vinculación con la comunidad escolar.</u> Competencia: Implicar a los padres en la educación artística de los estudiantes.	Involucra a diferentes agentes educativos (maestros y/o alumnos de otros grupos, equipo de apoyo, padres de familia) en las situaciones didácticas que implementa en su grupo.	1	2	+1
	Promueve oportunidades para fortalecer los aprendizajes de las artes en casa mediante diversas tareas.	1	1	0
	Dialoga periódicamente con padres de familia para informarles sobre el desempeño de su hijo en las actividades artísticas.	1	1	0
	Invita a los padres a asistir a eventos culturales y artísticos como parte de la asignatura de artes.	1	1	0
	Incorpora los aprendizajes de sus alumnos en el área de artes para realizar eventos públicos para la comunidad escolar.	1	3	+2
	SUBTOTAL	5	8	+3
	TOTALES	15	23	+8

Primero de Primaria

Ámbito y competencia	Acciones	Estado Inicial (Agosto)	Estado final (Octubre)	Puntaje de avance
<u>Ámbito: Intervención pedagógica.</u> Competencia: Planifica, gestiona y evalúa los aprendizajes en atención a la diversidad del grupo.	Domina los contenidos de Educación Artística y su didáctica.	2	4	+2
	Planifica las actividades de artes considerando los aprendizajes esperados de su grado y las características del grupo.	1	2	+1
	Diseña estrategias de aprendizaje que desafían a los alumnos para facilitar el aprendizaje significativo.	1	1	0
	Adecúa las actividades de artes a las características grupales e individuales de los alumnos.	1	1	0
	Utiliza instrumentos de evaluación acordes con los propósitos educativos de la asignatura.	1	1	0
	SUBTOTAL	6	9	+3
<u>Ámbito: Afectividad en las clases.</u> Competencia: Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y creativo.	Promueve la participación respetuosa y autónoma del alumnado en las actividades artísticas.	2	2	0
	Provee oportunidades equitativas de participación de los alumnos sin importar su discapacidad.	1	1	0
	Involucra a los alumnos para vencer sus limitantes al expresarse mediante el arte.	2	2	0
	Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje colaborativo	1	1	0
	Promueve en los alumnos la búsqueda de resultados originales coherentes con sus propios procesos individuales.	1	1	0
SUBTOTAL	7	7	0	
<u>Ámbito: Vinculación con la comunidad escolar.</u> Competencia: Implicar a los padres en la educación artística de los estudiantes.	Involucra a diferentes agentes educativos (maestros y/o alumnos de otros grupos, equipo de apoyo, padres de familia) en las situaciones didácticas que implementa en su grupo.	4	4	0
	Promueve oportunidades para fortalecer los aprendizajes de las artes en casa mediante diversas tareas.	1	1	0
	Dialoga periódicamente con padres de familia para informarles sobre el desempeño de su hijo en las actividades artísticas.	1	1	0
	Invita a los padres a asistir a eventos culturales y artísticos como parte de la asignatura de artes.	1	1	0
	Incorpora los aprendizajes de sus alumnos en el área de artes para realizar eventos públicos para la comunidad escolar.	5	5	0
	SUBTOTAL	12	12	0
	TOTALES	25	28	+3

Segundo de Primaria

Ámbito y competencia	Indicador	Estado Inicial (Agosto)	Estado final (Octubre)	Puntaje de avance
<u>Ámbito: Intervención pedagógica.</u> Competencia: Planifica, gestiona y evalúa los aprendizajes en atención a la diversidad del grupo.	Domina los contenidos de Educación Artística y su didáctica.	1	3	+2
	Planifica las actividades de artes considerando los aprendizajes esperados de su grado y las características del grupo.	2	3	+1
	Diseña estrategias de aprendizaje que desafían a los alumnos para facilitar el aprendizaje significativo.	1	2	+1
	Adecúa las actividades de artes a las características grupales e individuales de los alumnos.	1	2	+1
	Utiliza instrumentos de evaluación acordes con los propósitos educativos de la asignatura.	1	1	0
	SUBTOTAL	6	11	+5
<u>Ámbito: Afectividad en las clases.</u> Competencia: Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y creativo.	Promueve la participación respetuosa y autónoma del alumnado en las actividades artísticas.	1	3	+2
	Provee oportunidades equitativas de participación de los alumnos sin importar su discapacidad.	1	2	+1
	Involucra a los alumnos para vencer sus limitantes al expresarse mediante el arte.	1	2	+1
	Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje colaborativo	1	3	+2
	Promueve en los alumnos la búsqueda de resultados originales coherentes con sus propios procesos individuales.	1	1	0
SUBTOTAL	5	11	+6	
<u>Ámbito: Vinculación con la comunidad escolar.</u> Competencia: Implicar a los padres en la educación artística de los estudiantes.	Involucra a diferentes agentes educativos (maestros y/o alumnos de otros grupos, equipo de apoyo, padres de familia) en las situaciones didácticas que implementa en su grupo.	1	1	0
	Promueve oportunidades para fortalecer los aprendizajes de las artes en casa mediante diversas tareas.	1	1	0
	Dialoga periódicamente con padres de familia para informarles sobre el desempeño de su hijo en las actividades artísticas.	1	2	+1
	Invita a los padres a asistir a eventos culturales y artísticos como parte de la asignatura de artes.	1	1	0
	Incorpora los aprendizajes de sus alumnos en el área de artes para realizar eventos públicos para la comunidad escolar.	1	2	+1
	SUBTOTAL	5	7	+2
TOTALES		29	47	+12

Tercero de Primaria

Ámbito y competencia	Acciones	Estado Inicial (Agosto)	Estado final (Octubre)	Puntaje de avance
<u>Ámbito: Intervención pedagógica.</u> Competencia: Planifica, gestiona y evalúa los aprendizajes en atención a la diversidad del grupo.	Domina los contenidos de Educación Artística y su didáctica.	4	5	+1
	Planifica las actividades de artes considerando los aprendizajes esperados de su grado y las características del grupo.	4	4	0
	Diseña estrategias de aprendizaje que desafían a los alumnos para facilitar el aprendizaje significativo.	3	3	0
	Adecúa las actividades de artes a las características grupales e individuales de los alumnos.	2	3	+1
	Utiliza instrumentos de evaluación acordes con los propósitos educativos de la asignatura.	3	3	0
	SUBTOTAL	16	18	+2
<u>Ámbito: Afectividad en las clases.</u> Competencia: Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y creativo.	Promueve la participación respetuosa y autónoma del alumnado en las actividades artísticas.	3	3	0
	Provee oportunidades equitativas de participación de los alumnos sin importar su discapacidad.	3	3	0
	Involucra a los alumnos para vencer sus limitantes al expresarse mediante el arte.	2	2	0
	Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje colaborativo	3	3	0
	Promueve en los alumnos la búsqueda de resultados originales coherentes con sus propios procesos individuales.	2	2	0
SUBTOTAL	13	13	0	
<u>Ámbito: Vinculación con la comunidad escolar.</u> Competencia: Implicar a los padres en la educación artística de los estudiantes.	Involucra a diferentes agentes educativos (maestros y/o alumnos de otros grupos, equipo de apoyo, padres de familia) en las situaciones didácticas que implementa en su grupo.	1	1	0
	Promueve oportunidades para fortalecer los aprendizajes de las artes en casa mediante diversas tareas.	1	1	0
	Dialoga periódicamente con padres de familia para informarles sobre el desempeño de su hijo en las actividades artísticas.	1	1	0
	Invita a los padres a asistir a eventos culturales y artísticos como parte de la asignatura de artes.	1	1	0
	Incorpora los aprendizajes de sus alumnos en el área de artes para realizar eventos públicos para la comunidad escolar.	4	4	0
	SUBTOTAL	8	8	0
	TOTALES	37	39	+2

Cuarto de Primaria

Ámbito y competencia	Acciones	Estado Inicial (Agosto)	Estado final (Octubre)	Puntaje de avance
<u>Ámbito: Intervención pedagógica.</u> Competencia: Planifica, gestiona y evalúa los aprendizajes en atención a la diversidad del grupo.	Domina los contenidos de Educación Artística y su didáctica.	1	2	+1
	Planifica las actividades de artes considerando los aprendizajes esperados de su grado y las características del grupo.	1	3	+2
	Diseña estrategias de aprendizaje que desafían a los alumnos para facilitar el aprendizaje significativo.	1	2	+1
	Adecúa las actividades de artes a las características grupales e individuales de los alumnos.	1	1	0
	Utiliza instrumentos de evaluación acordes con los propósitos educativos de la asignatura.	1	1	0
	SUBTOTAL	5	9	+4
<u>Ámbito: Afectividad en las clases.</u> Competencia: Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y creativo.	Promueve la participación respetuosa y autónoma del alumnado en las actividades artísticas.	3	3	0
	Provee oportunidades equitativas de participación de los alumnos sin importar su discapacidad.	2	2	0
	Involucra a los alumnos para vencer sus limitantes al expresarse mediante el arte.	2	2	0
	Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje colaborativo	1	1	0
	Promueve en los alumnos la búsqueda de resultados originales coherentes con sus propios procesos individuales.	1	2	+1
	SUBTOTAL	9	10	+1
<u>Ámbito: Vinculación con la comunidad escolar.</u> Competencia: Implicar a los padres en la educación artística de los estudiantes.	Involucra a diferentes agentes educativos (maestros y/o alumnos de otros grupos, equipo de apoyo, padres de familia) en las situaciones didácticas que implementa en su grupo.	1	1	0
	Promueve oportunidades para fortalecer los aprendizajes de las artes en casa mediante diversas tareas.	1	1	0
	Dialoga periódicamente con padres de familia para informarles sobre el desempeño de su hijo en las actividades artísticas.	1	1	0
	Invita a los padres a asistir a eventos culturales y artísticos como parte de la asignatura de artes.	1	1	0
	Incorpora los aprendizajes de sus alumnos en el área de artes para realizar eventos públicos para la comunidad escolar.	3	3	0
	SUBTOTAL	7	7	0
	TOTALES	21	26	+5

Quinto y sexto de Primaria

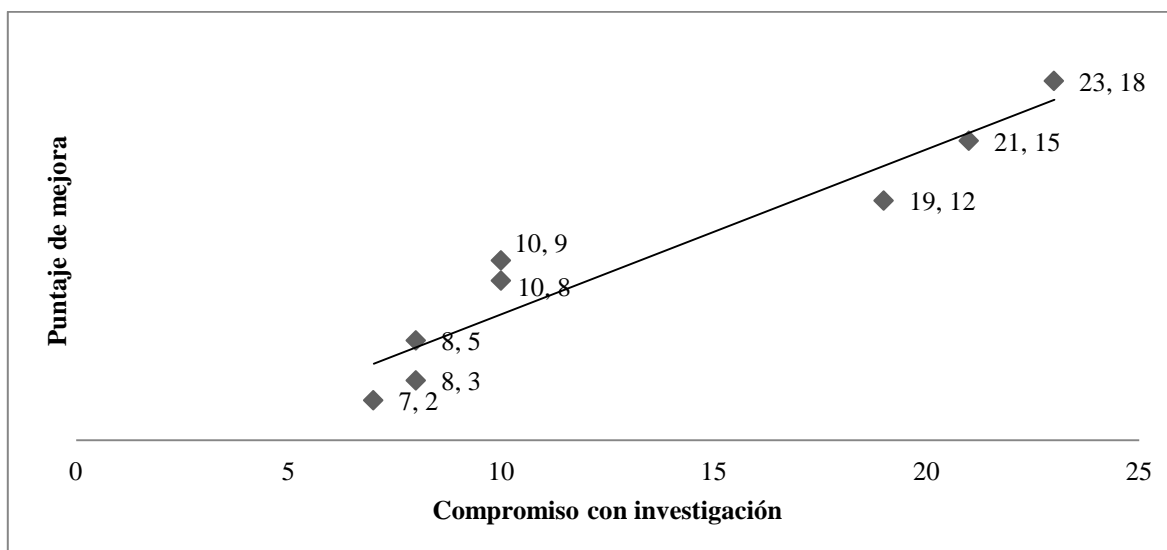
Ámbito y competencia	Indicador	Estado Inicial	Estado final	Puntaje de avance
		(Agosto)	(Octubre)	
<u>Ámbito: Intervención pedagógica.</u> Competencia: Planifica, gestiona y evalúa los aprendizajes en atención a la diversidad del grupo.	Domina los contenidos de Educación Artística y su didáctica.	2	3	+1
	Planifica las actividades de artes considerando los aprendizajes esperados de su grado y las características del grupo.	3	5	+2
	Diseña estrategias de aprendizaje que desafían a los alumnos para facilitar el aprendizaje significativo.	4	5	+1
	Adecúa las actividades de artes a las características grupales e individuales de los alumnos.	3	3	0
	Utiliza instrumentos de evaluación acordes con los propósitos educativos de la asignatura.	1	1	0
	SUBTOTAL	13	17	+4
<u>Ámbito: Afectividad en las clases.</u> Competencia: Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y creativo.	Promueve la participación respetuosa y autónoma del alumnado en las actividades artísticas.	3	3	0
	Provee oportunidades equitativas de participación de los alumnos sin importar su discapacidad.	3	4	+1
	Involucra a los alumnos para vencer sus limitantes al expresarse mediante el arte.	3	5	+2
	Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje colaborativo	3	4	+1
	Promueve en los alumnos la búsqueda de resultados originales coherentes con sus propios procesos individuales.	1	3	+2
SUBTOTAL	13	19	+6	
<u>Ámbito: Vinculación con la comunidad escolar.</u> Competencia: Implicar a los padres en la educación artística de los estudiantes.	Involucra a diferentes agentes educativos (maestros y/o alumnos de otros grupos, equipo de apoyo, padres de familia) en las situaciones didácticas que implementa en su grupo.	1	1	0
	Promueve oportunidades para fortalecer los aprendizajes de las artes en casa mediante diversas tareas.	1	3	+2
	Dialoga periódicamente con padres de familia para informarles sobre el desempeño de su hijo en las actividades artísticas.	1	2	+1
	Invita a los padres a asistir a eventos culturales y artísticos como parte de la asignatura de artes.	1	1	0
	Incorpora los aprendizajes de sus alumnos en el área de artes para realizar eventos públicos para la comunidad escolar.	2	4	+2
	SUBTOTAL	6	11	+5
TOTALES	32	47	+15	

Anexo 4. Correlación lineal entre nivel de participación y logro docente

De acuerdo a los resultados de ambos instrumentos (nivel de participación y desarrollo de competencias docentes), se derivan los siguientes datos.

Profesora/Grupo	Nivel de participación	Desarrollo de competencias docentes (puntaje de avance)
Viviana/ Maternal	23	18
Lucero/Preesc. I y II	10	9
Miriam/ Preesc. III	10	8
Martha/1°	8	3
Margarita/2°	19	13
Catalina/3°	7	2
Ana/4°	8	5
Diana/5°-6°	21	15

A partir de ellos, se realizó un diagrama de dispersión que muestra una correlación muy fuerte ($r=0.9541$) entre el grado de participación en el ciclo de acompañamiento y el puntaje de avance que tuvieron, en comparación consigo mismas, en su desempeño docente.

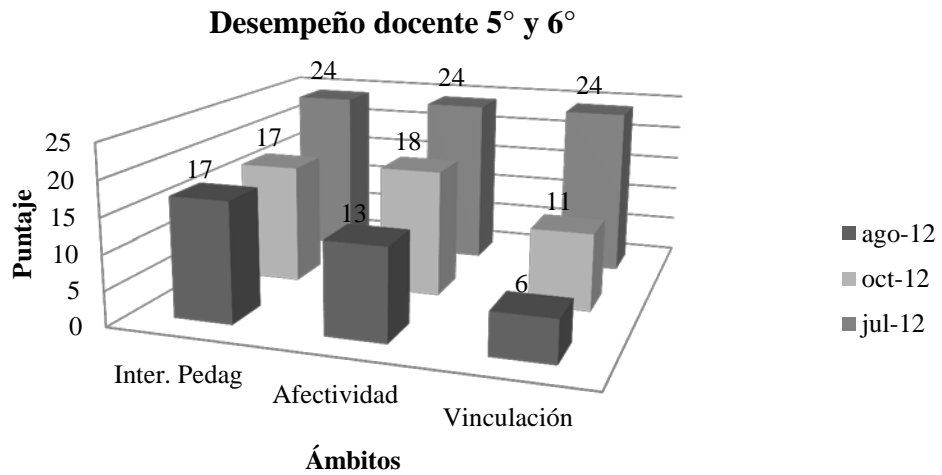
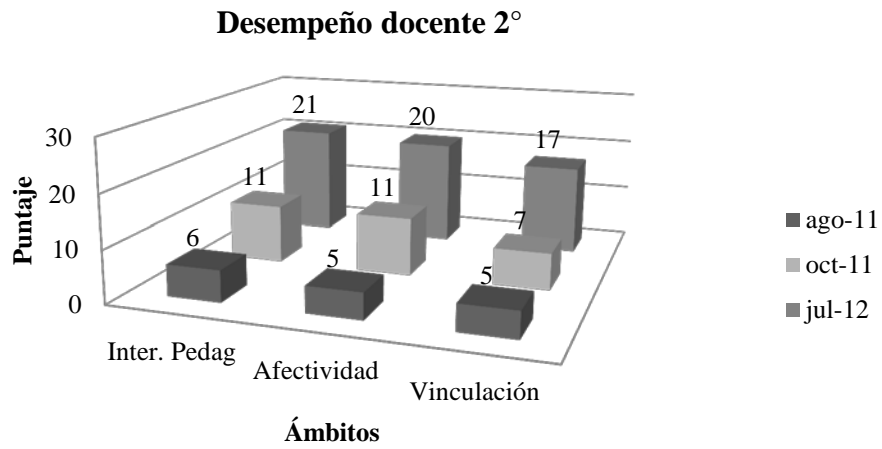
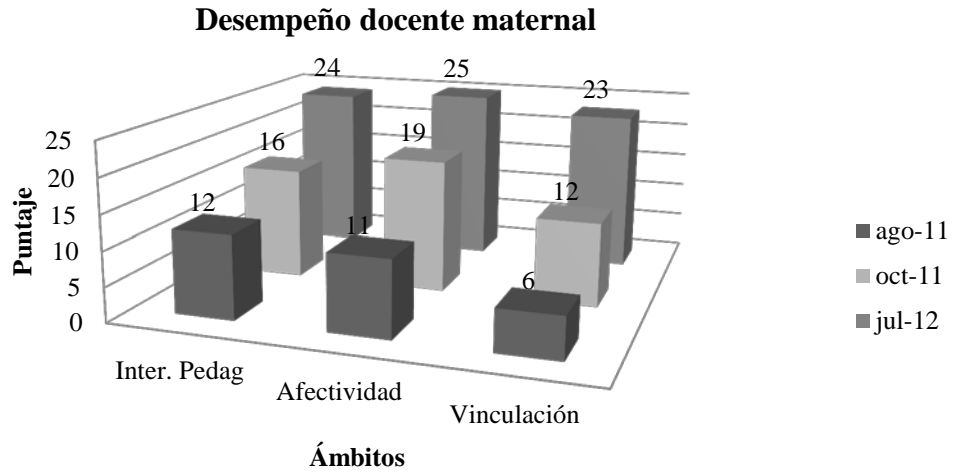


Anexo 5. Tabla de caracterización del grupo de Maternal

Género	Edad	Desarrollo físico	Desarrollo afectivo	Desarrollo lenguaje	del	Formas aprendizaje	de	Discapacidad	Aspectos familiares
M	4 años	Camina, corre y salta con seguridad, posee control de las habilidades motrices finas. Presenta capacidades físicas acordes a su edad, sube y baja escaleras, libra obstáculos.	Presenta conductas agresivas contra sus compañeros, se encuentra casi siempre solo. Tiende a ser agresivo cuando se le imponen de manera sorpresiva regaños o limitaciones. Responde positivamente a las muestras físicas de cariño.	Habla escasas ocasiones, pero comprende frases sencillas, poniendo gran atención.		Aprende lo que oye, presta atención a los sonidos. Le gusta tocarlo todo y desplazarse por el salón apilando y formando objetos.		Autismo	Su familia no muestra cooperación con la escuela y castiga a Cristian de manera física.
M	2 años	Camina algunos pasos con desequilibrio, gatea, manipula, lanza y patea diferentes objetos.	Suele ser agresivo con sus compañeros, realiza con agrado las actividades que le resultan atractivas pero se le dificulta el apegarse a las reglas y su actuación es impulsiva y no mide el peligro.	Comprende frases sencillas, se expresa mediante gestos y emite algunas palabras.		Aprende lo que experimenta directamente, aquello que involucre movimiento y sonidos llamativos. Utiliza lentes por lo que las imágenes deben ser vistosas y de buen tamaño.		Discapacidad intelectual	La asistencia de Nereo a clases no es constante, se le sobreprotege y al mismo tiempo, se apoya poco el trabajo de la escuela.
F	2 años	Movimiento corporal muy limitado, se inicia con control cefálico y mueve muy poco sus extremidades. Fue operada de la pierna derecha, por lo que no puede realizar movimientos que impliquen esfuerzo. Logra tomar algunos objetos con la palma. Pocas ocasiones aleja objetos de su cuerpo, presenta poca movilidad en articulaciones y grupos musculares.	Tiende a ser voluntariosa ante el trabajo y llora por mucho tiempo cuando su madre se va o cuando se encuentra en una situación que no le gusta.	Expresa sus emociones con risa y llanto, inicia la fase de contemplación del sonido escuchando al hablante y mirando con atención su boca. Hace sonidos y balbuceos por algunos segundos.		Aprende lo que experimenta directamente, Posee demasiado interés en las texturas, sonidos y actividades que estén acompañadas de material vistoso.		Parálisis cerebral	Sobreprotección de la madre, asistencia irregular, poco compromiso ante el proceso de aprendizaje de Daniela.

M	3 años	Presenta fuerza en el abdomen para pasar de acostado a sentado. Se pone de pie con ayuda pero se debe corregir la flexión de las piernas.	Es voluntarioso en el trabajo y muchas veces busca evitar las normas del aula.	Balbucea si se la anima y se expresa mediante risas, llantos y aplausos.. Discrimina sonidos.	Reacciona a los estímulos auditivos por lapsos breves.	Discapacidad intelectual	Poca asistencia de la menor por motivos de salud, actitud sobreprotectora de la madre.
F	5 años	Gatea y se arrastra. Logra cambiar de posiciones: sentada, acostada y giro. Presenta fuerza en los brazos y da pasos sin cargar su cuerpo.	Rompe los materiales de trabajo. La ejecución de las tareas que se le proponen depende de su voluntad. Es egocéntrica y se le dificulta compartir materiales y actividades con sus compañeros.	Reclama los objetos que le atraen mediante gestos, emite unas cinco palabras aisladas, comienza a relacionar palabras al significado.	Aprende lo que experimenta directamente, aquello que involucre movimiento.	Discapacidad intelectual	La madre trabaja y le es imposible hacerse cargo de la niña, la mayor parte del tiempo convive con sus abuelos quienes la consienten en exceso y la han acostumbrado a que le hagan o faciliten las cosas.
F	1 año, 10/12	La alumna ha comenzado a caminar con unos cuantos pasos, gatea y logra realizar ejercicios de escape.	Logra respetar límites, aunque en ocasiones agrede a sus compañeros o así misma.	Atiende frases sencillas, escucha y juega con sus propios sonidos, balbucea y señala.	Aprende lo que oye, a base de repetirse a sí misma paso a paso todo el proceso. Si se olvida de un solo paso se pierde. No tiene una visión global. Le gusta tocarlo todo y moverse.	Síndrome de Down	Actitud sobreprotectora de padres y hermanas.
F	2 años	Gatea, realiza cambios de posición, tiene el reflejo de prensión. No tiene aun fuerza para iniciar la marcha.	Reconoce límites de conducta pero los transgrede a voluntad.	Emite murmullos y gruñidos para comunicarse, centra su atención en el hablante.	Le gustan las imágenes y los sonidos llamativos.	Síndrome de Down	Poca asistencia de la menor por motivos de salud.
M	3 años	No logra el control cefálico ni la sedestación, permanece acostado. La movilidad de sus extremidades es escasa, no logra tampoco girar por sí mismo.	Debido a las fuertes dosis de medicamento para evitar convulsiones Emilio suele dormir en horario de clases. Se le dificulta la separación de sus padres.	Manifiesta sensibilidad por el ruido y discrimina sonidos. Emite sonidos guturales.	Sólo percibe objetos si están muy cerca de él. Se le ven las emociones en la cara al escuchar sonidos o tocar diversas texturas	Parálisis cerebral	Poca asistencia del menor debido a terapias particulares y de Teleton. Actitud sobreprotectora por parte de su abuela.
M	3 años	El alumno camina. Tiene control sobre habilidades motrices finas. Logra superar obstáculos y deslizarse, manteniendo control corporal.	Respeto límites de conducta, turnos y es participativo. Busca lograr sus objetivos y es asertivo. Lloro frecuentemente si se le llama la atención.	Solo emite ciertas palabras cuando se le anima, pero hace ruidos constantes. Comprende frases simples, intención y tono de lenguaje.	Le gusta deambular en el salón y aquello que involucre movimiento. Los objetos vistosos le son atractivos.	Discapacidad intelectual	La madre de Isaías trabaja y le es imposible hacerse cargo del niño la mayor parte del tiempo.

Anexo 6. Gráficas de desempeño docente de la segunda fase a partir del mismo instrumento de evaluación para el ciclo de acompañamiento en la fase 1.



Anexo 7. Informe inicial y final de educación artística de un alumno de 5° grado.

Informe inicial:

El alumno:

- * Logra identificar los mensajes de gestos codificados con apoyo de láminas.
- * Logra crear un código de comunicación mediante movimientos y señas.
- * Muestra agrado al realizar diversas rondas y al interpretar cantos, aunque en ocasiones luego se cansa.

Informe final:

El alumno:

- Logra identificar a través de láminas qué es una catedral.
- Identifica las características los edificios y expresa mediante movimientos corporales algunos de sus elementos.
- Explica brevemente lo que más le agradó de salidas a sitios culturales.
- Es capaz de trabajar en equipo para armar una maqueta arquitectónica, de manera colaborativa.
- Representa géneros musicales de su agrado mediante saltos, giros, arrastres utilizando su propio espacio.
- Es capaz de expresar corporalmente y por medio de la gesticulación sus estados de ánimo.
- Muestra interés y emoción por las visitas a museos.
- Logra identificar que hay diversas formas de comunicarse sin necesariamente utilizar palabras. Utiliza la mímica y logra dar a conocer lo que quiere expresar.
- Logra construir movimientos corporales significantes para que lo interpreten sus compañeros.
- Logra seguir elementos coreográficos bajo una secuencia, aunque se le dificulta la coordinación gruesa.
- Logra comunicar sus emociones mediante acciones dancísticas.
- Logra centrar su atención en diversas reproducciones de pinturas.
- Observa con atención el montaje escénico de una orquesta.
- Representa ante el público una orquesta simula tocar el órgano.
- Experimenta trayectorias de espacio, hace recorridos con los ojos vendados, experimenta emoción y risa
- Participa con entusiasmo en la elaboración de su piñata, se esmera por seguir instrucciones.
- Logra exponer a través de imágenes sobre su investigación de funciones arquitectónicas

Anexo 8. Competencias convencionales para los grupos de Maternal y 5°-6° de Primaria.

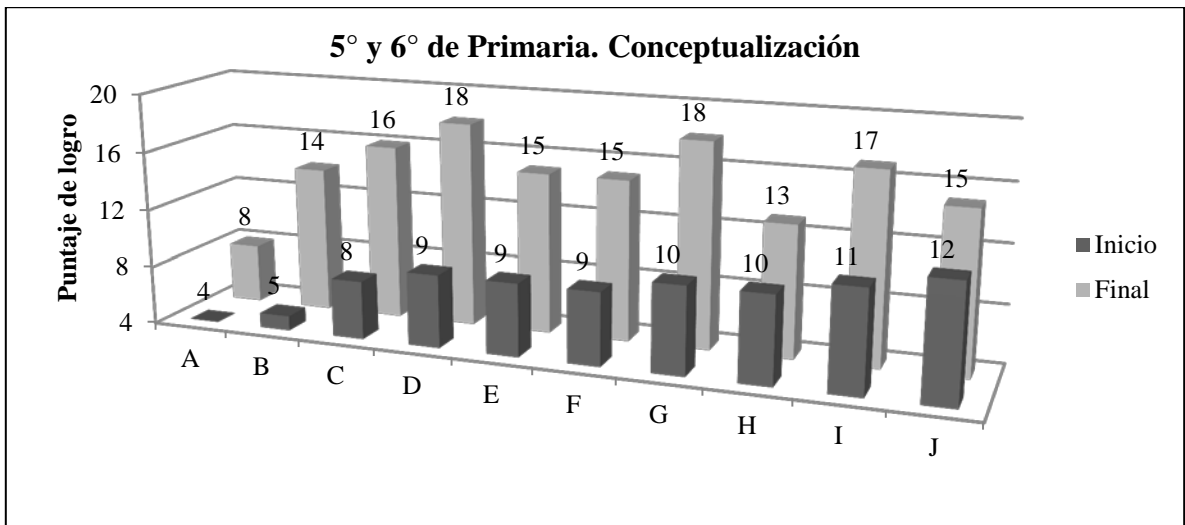
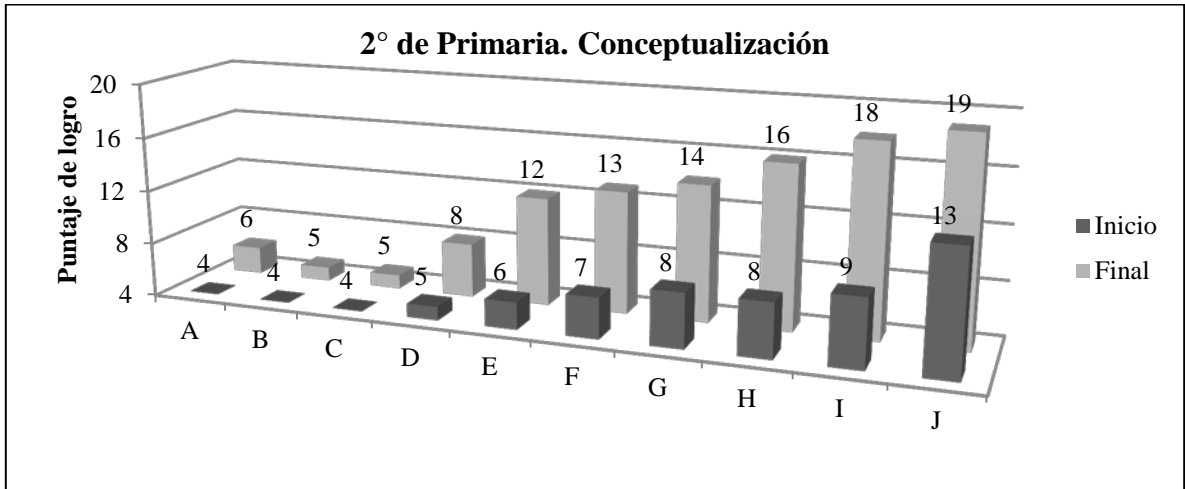
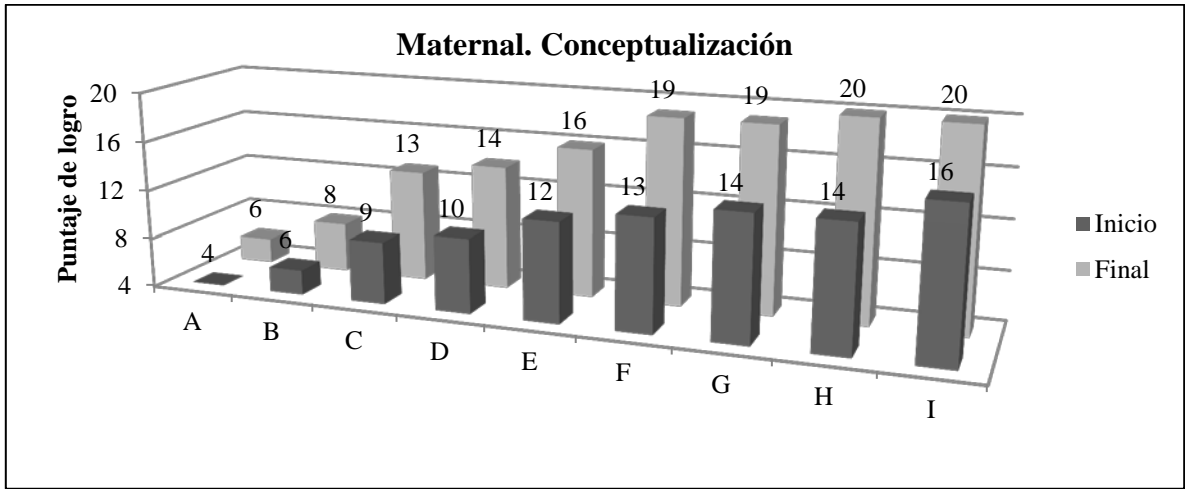
a) Maternal

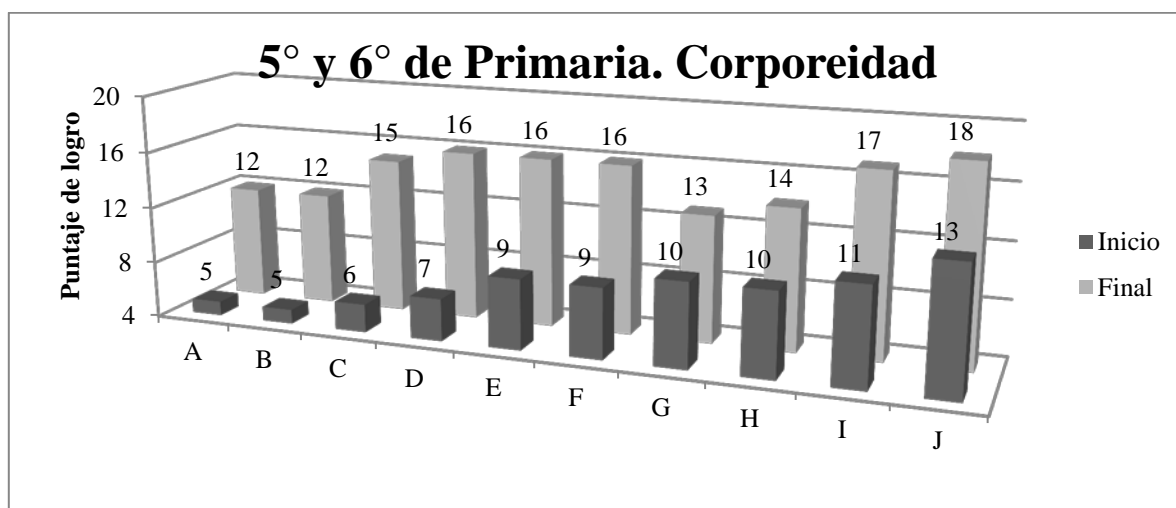
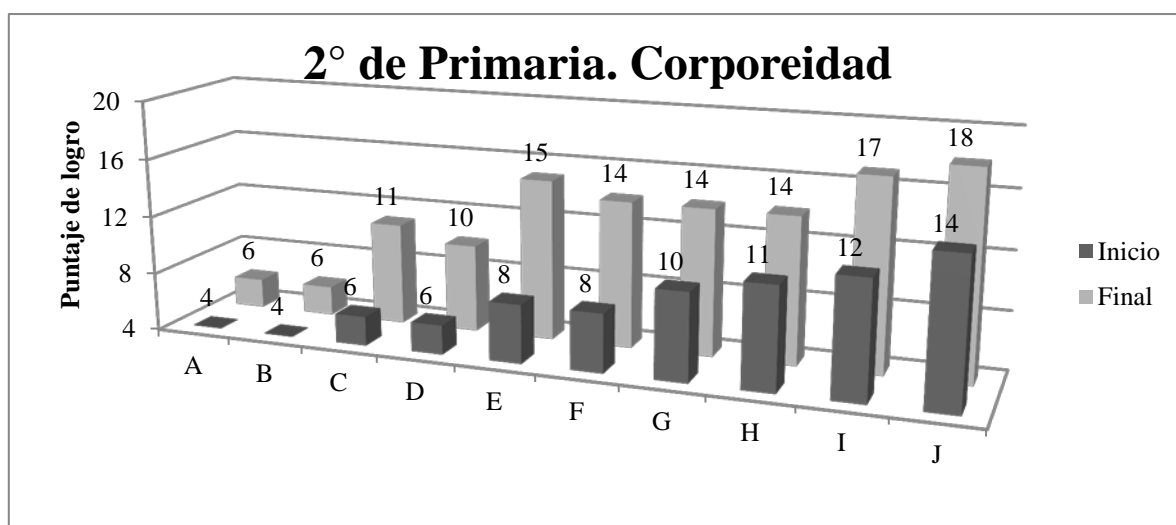
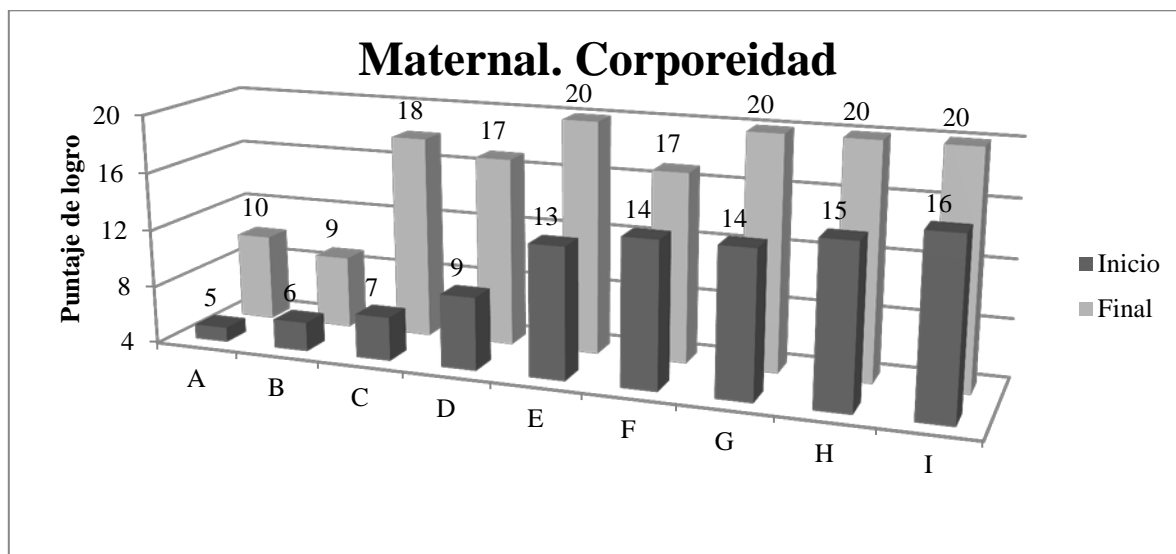
Área de desempeño	Competencia	Nivel de logro		
		Est. Inicial	Estado final	Puntaje de avance
Conceptualización	Identifica una canción al escuchar parte de ella y reacciona a ella.	2	5	+3
	Identifica diferentes fuentes sonoras y reacciona a ellas.	4	5	+1
	Identifica diferentes gestos y emociones en imágenes.	3	4	+1
	Identifica diferentes movimientos del cuerpo y trata de imitarlos.	3	5	+2
	SUBTOTAL	12	19	+7
Corporeidad.	Reconoce algunas partes de su cuerpo y las señala en otra persona*.	3	4	+1
	Observa los movimientos de su cuerpo en el espejo*.	4	5	+1
	Explora el movimiento del propio cuerpo en relación con el espacio	3	5	+2
	Reconoce las diferencias entre los movimientos propios y de los demás.	3	4	+1
	SUBTOTAL	13	18	+5
Autonomía	Experimenta con materiales, herramientas y técnicas de la expresión plástica bidimensional y tridimensional	2	5	+3
	Hace garabatos sin representar ninguna figura.*	1	3	+2
	Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales.	2	5	+3
	Se mueve espontáneamente cuando escucha música*.	2	5	+3
	SUBTOTAL	7	18	+11
Valoración personal	Participa con emoción y motivación ante actividades artísticas retadoras y accesibles a sus posibilidades.	2	5	+3
	Enfrenta desafíos y busca estrategias para superarlos.	3	5	+2
	Resuelve problemas sencillos ensayando el empleo de herramientas y técnicas.	4	5	+1
	Explora activamente y con asombro las cualidades sensibles de los objetos.	5	5	0
	SUBTOTAL	14	20	+6
Comunicación	Expresa corporalmente las emociones que el canto y la música le despiertan.	3	5	+2
	Se inicia en el juego simbólico, utilizando objetos en un sentido no literal	1	2	+1
	Comprende sentimientos y necesidades de otros mediante el sus gestos y movimientos	2	4	+2
	Escucha y extrae palabras de las canciones.	3	5	+2
	SUBTOTAL	9	16	+7
Socialización	Colabora con su profesora, por poco tiempo, imitando lo que hace*.	2	4	+2
	En las actividades controla gradualmente conductas impulsivas que agreden a sus compañeros.	2	4	+2
	Utiliza las canciones y libros con imágenes para formar vínculos afectivos con sus padres.	2	3	+1
	Participa, fuera de casa, en experiencias sensibles novedosas (salidas a parques, juegos, balnearios, etc.)	1	3	+2
	SUBTOTAL	7	14	+7
TOTALES		62	105	+43

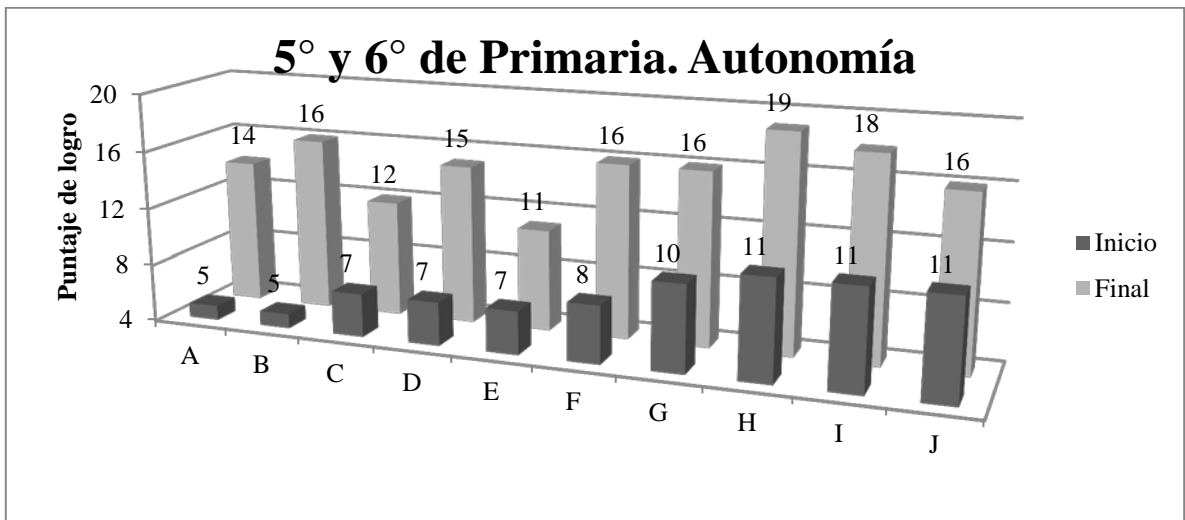
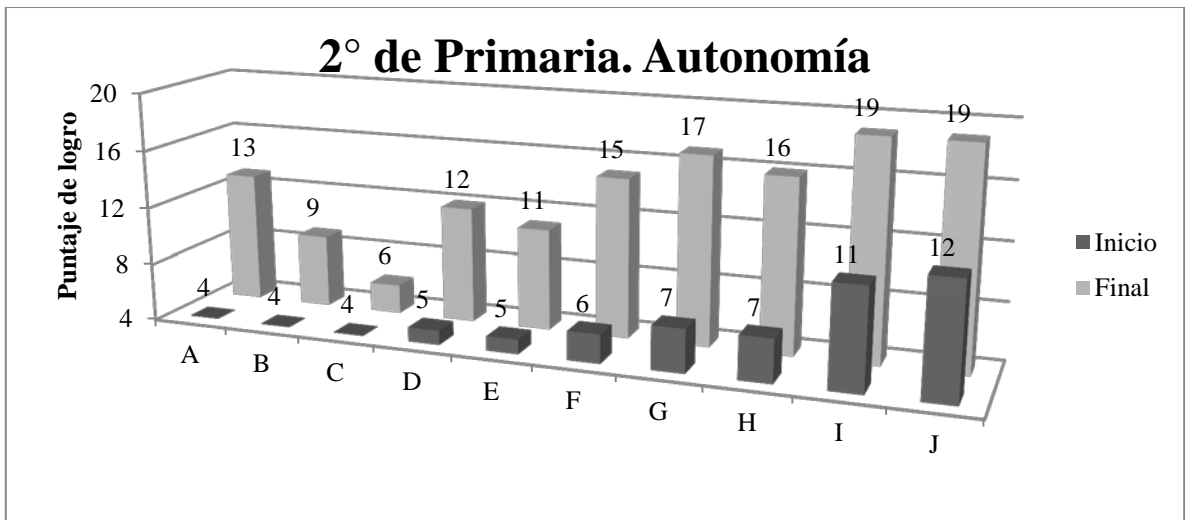
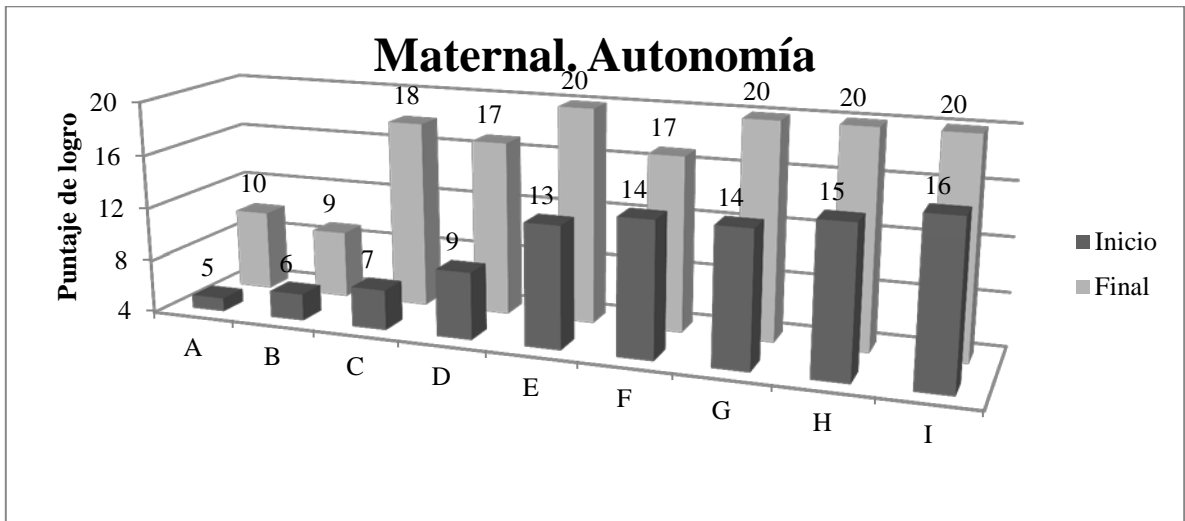
b) 5° y 6° de Primaria

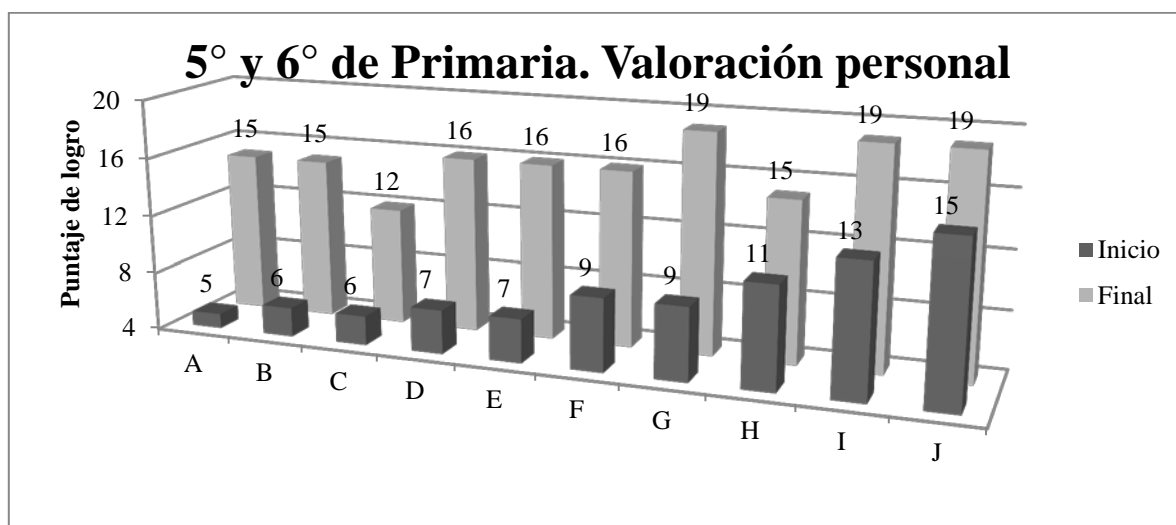
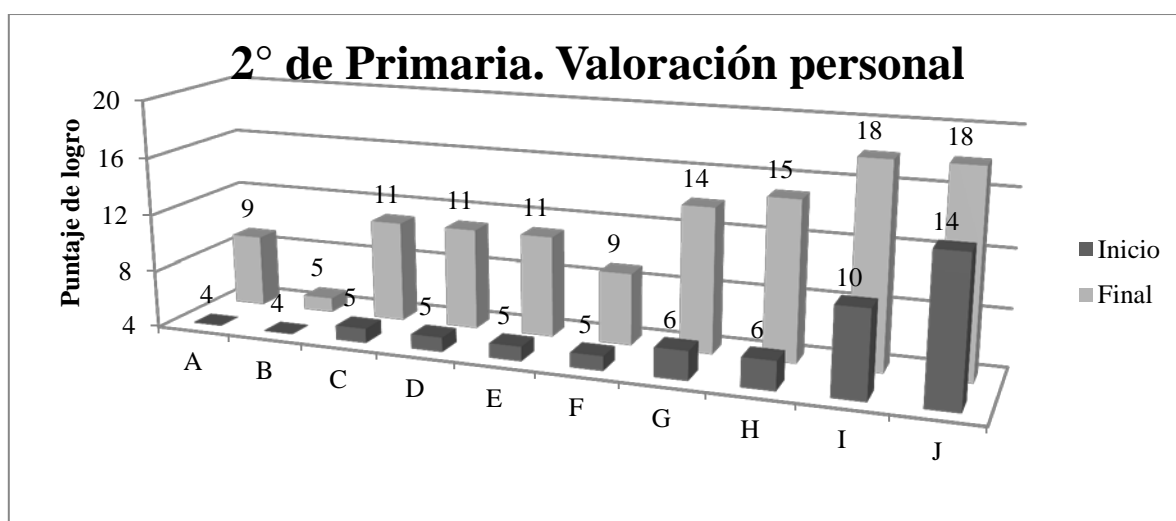
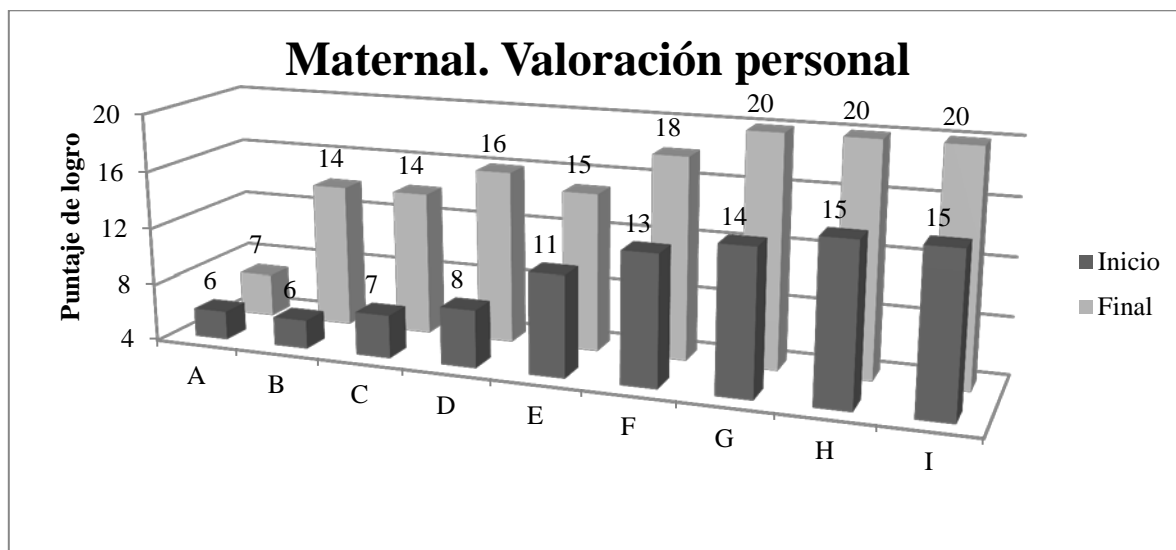
Área de desempeño	Competencia	Nivel de logro		
		Est. Inicial	Estado final	Puntaje de avances
Conceptualización	Distingue las características de una obra de teatro *	2	5	+3
	Distingue las características de diferentes géneros de danza*.	3	5	+2
	Reconoce diferencias formales en espacios arquitectónicos en relación a su función*.	1	3	+2
	Identifica la relación entre la danza, el cine y otras artes escénicas*.	4	5	+1
	SUBTOTAL	10	18	+8
Corporeidad	Identifica las sensaciones experimentadas al explorar diversos espacios*.	2	4	+2
	Experimenta trayectorias en el espacio con los ojos vendados sin temor	3	4	+1
	Experimenta con modulaciones de voz como parte de las posibilidades del teatro.	4	5	+1
	Al interpretar un personaje, reconoce las particularidades que confiere su cuerpo al mismo.	2	4	+2
	SUBTOTAL	11	17	+6
Autonomía	Representa danzas autóctonas y contemporáneas mediante secuencias dancísticas*.	4	5	+1
	Participa activamente en una puesta en escena*.	3	5	+2
	Construye una maqueta.	1	4	+3
	Realiza objetos tridimensionales con diversos materiales explorando sus características.	3	5	+2
	SUBTOTAL	11	19	+8
Valoración personal	Reconoce que los distintos sentimientos y sensaciones que experimenta forman parte de su personalidad*.	4	5	+1
	Se presenta en una muestra artística con confianza ante un público amplio.	4	5	+1
	Observa, comenta y contextualiza obras artísticas *	2	4	+2
	Comparte con sus compañeros emociones y sentimientos producidos a partir de las obras *	5	5	0
	SUBTOTAL	15	19	+4
Comunicación	Utiliza las imágenes como fuente de conocimiento a partir de su interrogación.	2	5	+3
	Interpreta y comprende ideas o argumentos sencillos por medio de la danza.	2	4	+2
	Expresa tramas narrativas mediante la comprensión y lectura de un texto teatral.	2	4	+2
	Reconoce la importancia de expresar sensaciones y sentimientos para dar vida a los personajes*.	2	5	+3
	SUBTOTAL	8	18	+10
Socialización	Propone acciones que fomenten la creatividad del grupo*.	2	4	+2
	Participa respetuosa y activamente en las actividades artísticas que involucran a otros compañeros.	2	5	+3
	Participa en actividades artísticas de manera cotidiana fuera del aula.	1	5	+4
	Interviene activamente en la resolución de problemas que surgen en las actividades artísticas en equipo*.	1	4	+3
	SUBTOTAL	6	18	+12
TOTALES		61	109	+48

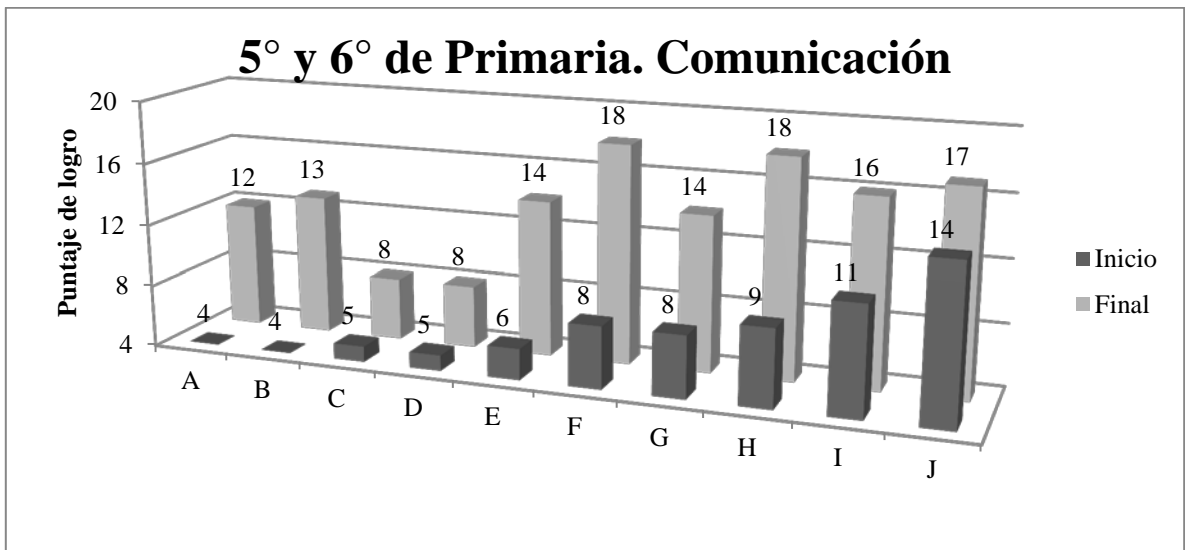
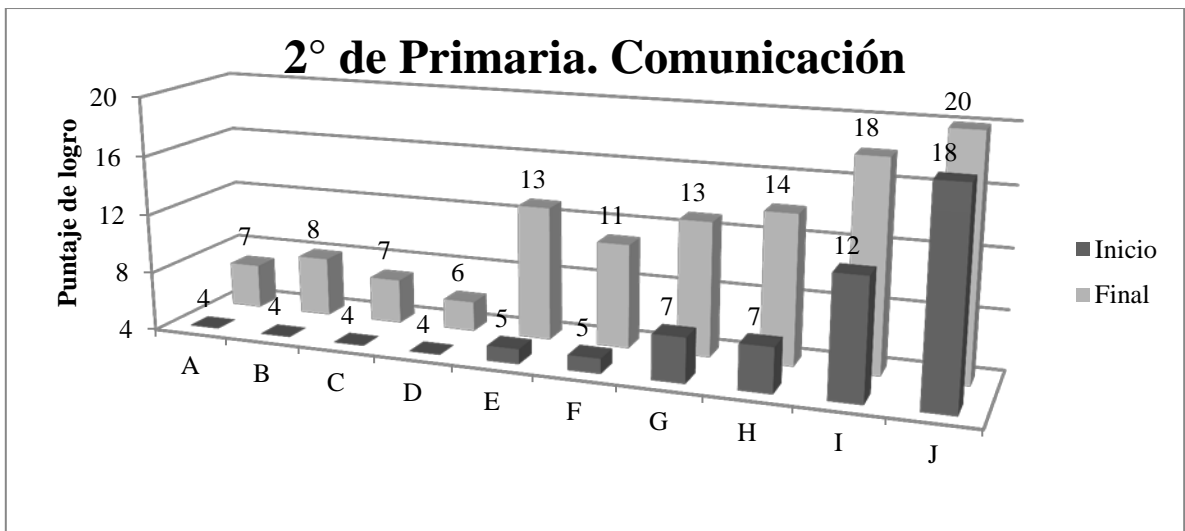
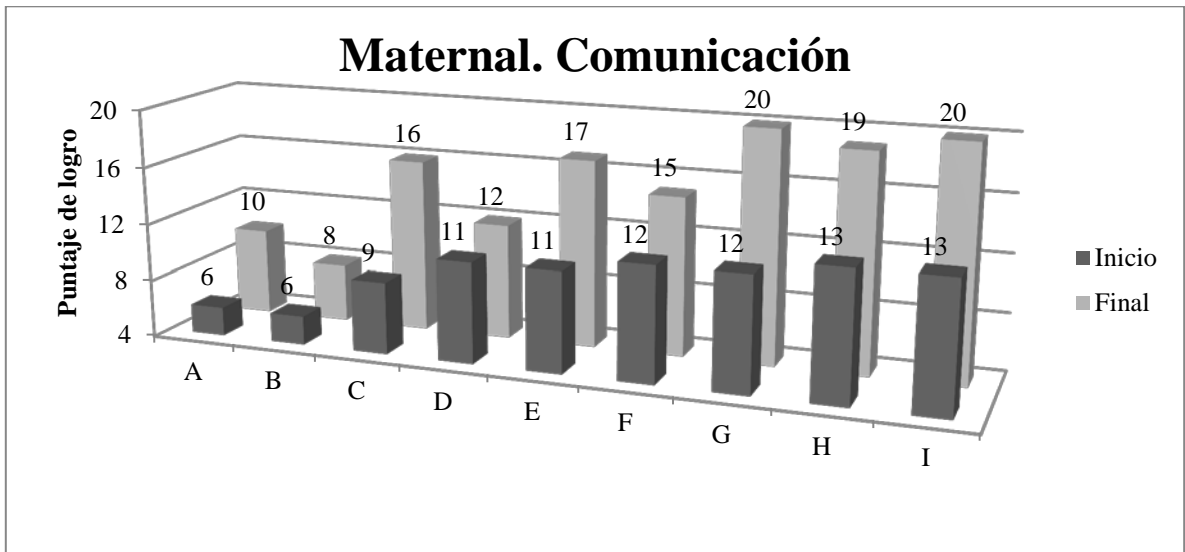
Anexo 9. Logro educativo por grado y ámbito de desempeño

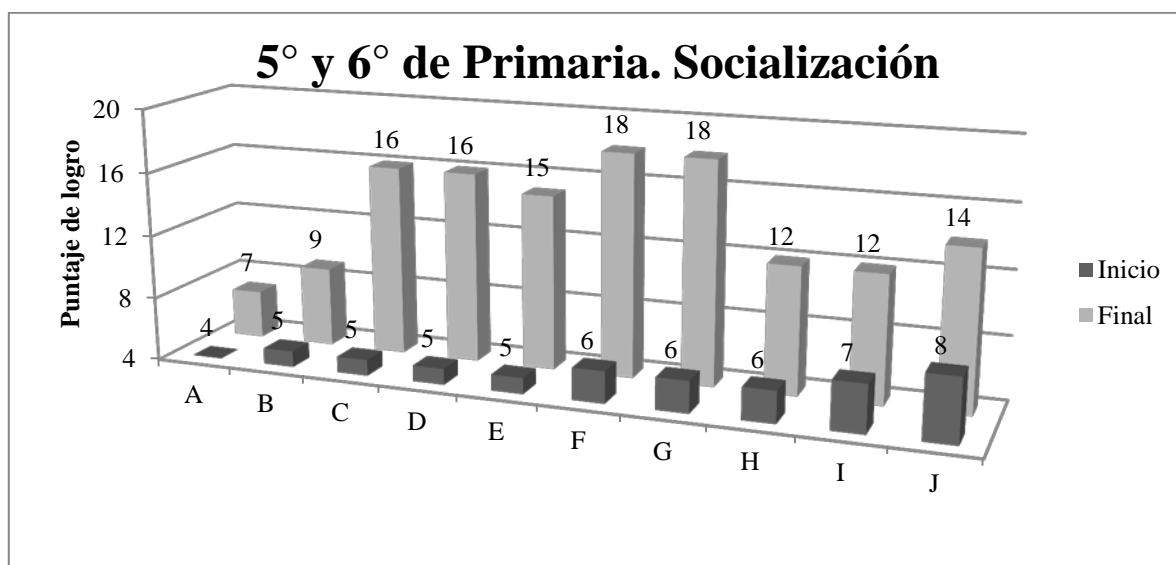
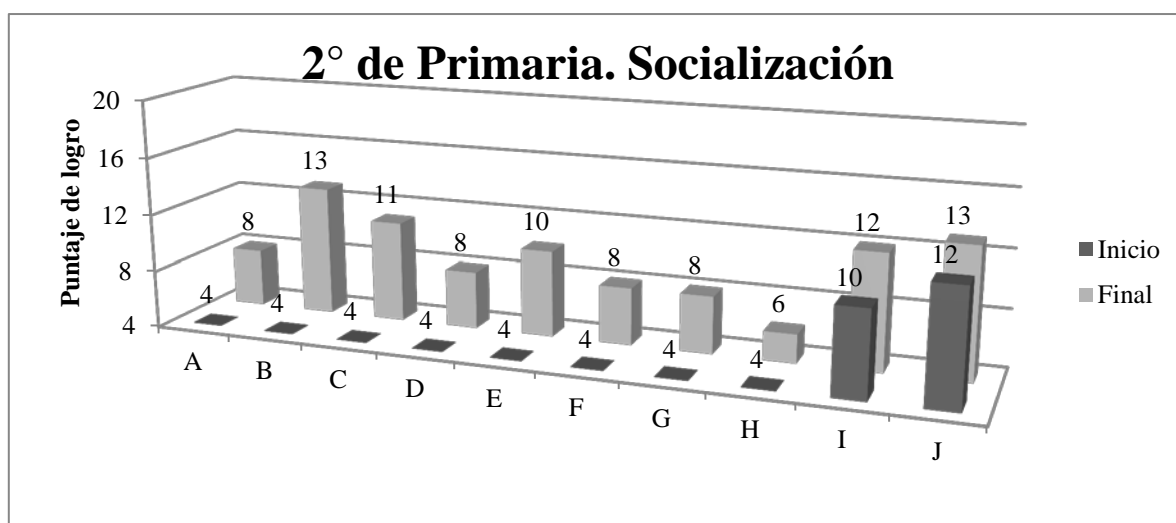
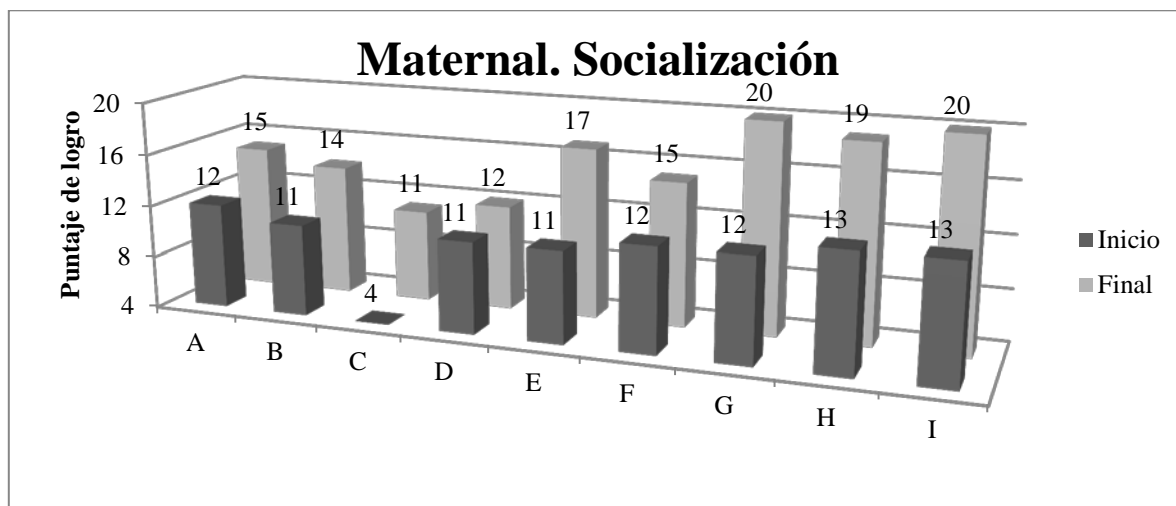












Anexo 10. Logro educativo de la muestra.

