



Este apartado forma parte del libro:

***Arte, investigación e incidencia social  
XV años de la Maestría en Arte de la  
Universidad Autónoma de  
Aguascalientes***

*Juan Pablo Correa  
(Coordinador)*



editorial.uaa.mx



libros.uaa.mx



revistas.uaa.mx



libreriavirtual.uaa.mx

**Número de edición:** Primera edición electrónica

**Editorial(es):**

- Universidad Autónoma de Aguascalientes

**País:** México

**Año:** 2025

**Páginas:** 368 pp.

**Formato:** PDF

**ISBN:** 978-968-9752-07-3

**DOI:**

<https://doi.org/10.33064/UAA/978-968-9752-07-3>

**Licencia CC:**



**Disponible en:**

<https://libros.uaa.mx/uaa/catalog/book/372>

# EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PEDAGOGÍA DE LAS ARTES





# Intervención participativa en torno a conciertos didácticos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana: La visión de dos docentes

*Greta Zavala Sifuentes*

*Juan Pablo Correa*

*María Guadalupe Pérez-Martínez*

## Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha abierto oportunidades de colaboración entre las comunidades escolares y la sociedad. Siendo una política naciente, es necesario difundir las experiencias de diseño e implementación de intervenciones educativas donde se haya cristalizado esta vinculación entre escuela y sociedad con el fin de analizar la eficacia de las metodologías que subyacen la NEM y mejorar las prácticas educativas colaborativas que esta política promueve. En este capítulo se presenta una experiencia de vinculación entre una escuela primaria de la ciudad de Aguascalientes y la Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), a partir del trabajo de titulación de una de las maestrandas, que consistió en la implementación de una intervención participativa que empleó el concierto didáctico sobre música tradicional mexicana para que cada docente diseñara proyectos educativos que respondieran a las necesidades de sus grupos. Los resultados sugieren que este tipo de vinculaciones enriquecen los procesos educativos al favorecer la interacción con especialistas

externos a la comunidad escolar y al dar autonomía a los docentes para diseñar proyectos que respondan a las necesidades específicas de sus grupos en un momento dado. De esta forma, el capítulo enfatiza la flexibilidad, la polivalencia y la innovación de la enseñanza musical al responder a las necesidades de participación y transformación comunitaria que fundamentan la NEM.

## Introducción

Uno de los principales objetivos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es convertir la educación en un proyecto social compartido en el que los diferentes sectores de la sociedad colaboren proactivamente. “Padres, madres, tutores, docentes, directivos, personal de supervisión, autoridades educativas, promotores del deporte y la cultura, representantes del sector productivo y organizaciones sociales” (Ramírez Amaya *et al.*, 2023, p. 18) deben asumir el compromiso de actuar en una construcción colectiva para el beneficio del estudiantado. La NEM ha abierto oportunidades de vinculación entre la comunidad escolar y los diferentes actores sociales para el desarrollo de proyectos que nutran la operatividad escolar y el aprendizaje.

En este capítulo, describiremos una intervención participativa que nació de una oportunidad abierta en el contexto de la NEM. La intervención fue la esencia del proyecto de titulación de una de las autoras (Greta Zavala), dentro del programa de Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), en la generación 2023-2025. Inicialmente, se propuso una intervención destinada a la divulgación de géneros de música tradicional mexicana. Sin embargo, el proyecto fue acogido por la comunidad de una escuela primaria y concebido a partir de los principios, ejes articuladores y campos formativos de la NEM, convirtiéndolo en una intervención participativa que vinculó a la comunidad escolar con la UAA y con una agrupación dedicada a la divulgación de la música tradicional mexicana llamada “Greta y Oleg: Dueto de Violín y Piano”, de la cual Greta forma parte.

Para lograr una descripción contextualizada de la intervención, primero se ofrece un marco conceptual donde se define la esencia de la NEM, cómo se concibe la educación musical en este contexto y se caracteriza el paradigma de la intervención acción participativa en el cual se inscribe nuestra intervención. Después, se describirá el diseño de la intervención y los métodos de

recolección y análisis de datos empleados para el presente capítulo. Enseguida, se presentan los resultados y se construye una discusión que responda a preguntas relacionadas directamente con el marco conceptual. Finalmente, se ofrecen conclusiones donde se reflexiona sobre lo que se puede aprender de la presente intervención, las áreas de oportunidad para garantizar la accesibilidad y la sostenibilidad de este tipo de vinculación escuela-sociedad y las ventajas de la implementación de intervenciones musicales para la integración situada de conocimientos.

## La Nueva Escuela Mexicana

El marco curricular de la NEM establece seis fases para la formación escolar del nivel básico. El nivel de educación primaria se compone de las siguientes fases: fase tres, primer y segundo grados; fase cuatro, tercer y cuarto grados; y fase cinco, quinto y sexto grados. La NEM se fundamenta en ocho principios: *identidad con México, responsabilidad ciudadana y social, honestidad, participación en la transformación de la sociedad, respeto de la dignidad humana, interculturalidad, cultura de la paz y respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente*. Estos principios fundamentan siete ejes articuladores: *inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas*. Los siete ejes “contienen los rasgos propiamente humanos de la formación de ciudadanas y ciudadanos de una sociedad democrática, desde la perspectiva plural y diversa como la mexicana” (Secretaría de Educación Pública, 2024a, p. 101). Adicionalmente, los principios y los ejes articuladores se entrelazan en las aulas a través de cuatro campos formativos: *naturaleza y sociedades, de lo humano y lo comunitario, lenguajes, saberes y pensamiento científico y ética*. Los campos formativos tienen la función de integrar el conocimiento de las diferentes disciplinas a través de un sentido de realidad (Cfr. p. 139). Finalmente, en la NEM se sugiere la integración del conocimiento en contextos reales por medio de cuatro metodologías sociocríticas: *aprendizaje basado en proyectos comunitarios, aprendizaje basado en indagación STEAM, aprendizaje basado en problemas, y aprendizaje servicio*.

La intervención que se describe en este capítulo fue acogida por la escuela como un proyecto comunitario que involucrara a estudiantes, docentes,

director y familias. A partir de esta conceptualización, se escogieron los géneros musicales que se utilizarían en la intervención y los conciertos didácticos, y se diseñaron materiales de divulgación donde se integraron dimensiones musicales, sociales, geográficas y medioambientales destinadas a motivar la apropiación del proyecto por parte del colectivo docente. Así, los principios, los ejes articuladores y los campos formativos de la NEM motivaron un proyecto participativo donde la divulgación de la música y la educación musical se insertaron en proyectos de educación integral dirigidos por docentes en colaboración con Greta y los demás actores externos a la escuela.

## La educación musical en la NEM

La inclusión de la educación musical en planeaciones integradoras puede ser un fenómeno nuevo promovido por la NEM. Desde el establecimiento de la materia obligatoria de educación artística con la Reforma Integral de la Educación Básica de 2011 (Esparza, 2024), la música formaba parte del complejo de las materias artísticas sin que necesariamente se desarrollara a través de proyectos integradores ni contara con docentes capacitados para las particularidades de la enseñanza musical (Félix, 2023).

En el Plan de Estudios vigente para el nivel básico de 2022, las artes se incluyen dentro del campo formativo Lenguajes, y en el eje articulador Artes y experiencias estéticas. Este último propone “utilizar las manifestaciones artísticas para explorar, representar y mostrar los contenidos de otros ámbitos de conocimiento como las ciencias y las humanidades” (Secretaría de Educación Pública, 2024a, p. 137). Asimismo, en la última reforma al Artículo 3º Constitucional, en 2019, se priorizó la música (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019), por lo que ese mismo año la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció públicamente la creación de un programa denominado *Educación Musical y Orquestas Escolares*, en el que las Orquestas Esperanza Azteca se incorporarían a la SEP convirtiéndose en Orquestas de la Nueva Escuela Mexicana. Esta acción fue cuestionada debido a que no suponía la participación de todas las escuelas de nivel básico ni la inclusión de todo el estudiantado, ya que sólo se elegiría un número limitado de estudiantes para integrar las orquestas; además no respondería a la diversidad de necesidades en las comunidades, condicionaría la educación musical a la ejecución de un cierto repertorio y los

costos económicos serían elevados (Carbajal Vaca, 2021; González Moreno, 2021; Morán Quiroz y Ruelas Jara, 2021). El programa de las orquestas de la NEM finalizó en 2020 (Israde, 2024). Así, actualmente, la educación musical a nivel básico depende de las posibilidades de cada comunidad escolar. Cómo garantizar una formación musical integrada a la educación general de niñas y niños es, a la vez, un tema de reflexión conclusivo del presente capítulo y una motivación para reportar el proceso de implementación de una intervención fundamentada en el paradigma de la investigación acción participativa.

## La Intervención Participativa

Las metodologías participativas se fundamentan en el paradigma de la investigación acción participativa que promueve el cambio social y la resolución de problemáticas que afectan comunidades a partir de investigaciones situadas en contextos reales, involucrando a sus miembros y a quienes investigan procesos de interacción horizontal, democráticos, en contraste con la investigación positivista, que simplifica el objeto de estudio y tiende a situarlo en condiciones experimentales (Alberich Nistal, 2008; de Oliveira Figueiredo, 2015). La presente intervención participativa parte de los principios de la investigación acción participativa; sin embargo, se define más como un proyecto colaborativo de educación artística que parte del supuesto del potencial de incidencia social de la música y su influencia en la transformación comunitaria. El proyecto funcionó de manera similar a una investigación acción participativa en el sentido de que su implementación se realizó de manera colaborativa con el director y los docentes de la escuela primaria, y la recolección de datos para su evaluación se realizó a través de entrevistas no estructuradas que exploraron la experiencia de los docentes durante la implementación de la intervención.

Para el diseño, se consideró el modelo de intervención participativa propuesto por Nastasi *et al.* (2000). El modelo se integra en tres etapas: generación participativa (o diseño de la intervención), adaptación natural (implementación), y cambios esenciales (evaluación de la eficacia). Además, enfatiza la interacción colaborativa entre los diferentes actores involucrados.

## Diseño de la intervención

### Participantes

Los actores involucrados fueron los estudiantes de la escuela primaria (fases tres, cuatro y cinco de la NEM), los docentes de cada grupo, el director, los familiares del estudiantado, y los colaboradores externos: la agrupación “Greta y Oleg: Dueto de Violín y Piano” (integrada por Oleg Zavala Sifuentes, Greta Zavala Sifuentes y María del Carmen Sifuentes), el doctor Juan Pablo Correa Ortega, director del trabajo de titulación, y la doctora María Guadalupe Pérez Martínez, asesora del trabajo de titulación. La colaboración planteada por el modelo de Nastasi *et al.* (2000), se promovió desde el primer contacto con el director, el permiso de familiares y tutores para realizar la intervención y las reuniones de Consejo Técnico con los docentes. Durante la intervención, se procuró mantener un diálogo constante, escuchando atentamente y tomando en cuenta las propuestas de los diferentes actores para el desarrollo del proyecto.

### Procedimiento

En la primera etapa del proyecto, se estableció contacto con el director de la escuela para consultar la posibilidad de realizar un proyecto de divulgación de música tradicional mexicana. El resultado de esta primera negociación excedió la petición transformándola en la posibilidad de generar un proyecto comunitario que incidiera en el principio de identidad con México de la NEM.

Se llevó a cabo un diálogo con los docentes durante una reunión de consejo técnico en la que se estableció como objetivo general llevar a cabo una intervención participativa para las tres fases de la escuela primaria. Para esto, se solicitó por escrito el consentimiento informado de madres, padres y tutores, obteniendo su aprobación.

Durante la segunda etapa de la intervención, los docentes recibieron recursos digitales diseñados por Greta, en colaboración con su comité tutorial y la agrupación “Greta y Oleg”. Los materiales contenían diversas temáticas en torno a cuatro géneros de música y danza tradicionales mexicanas. El objetivo

de esta acción fue facilitar a los docentes una variedad de información para que pudieran explorar y adaptar libremente las temáticas que les permitieran desarrollar proyectos educativos insertados en los campos formativos y en los ejes articuladores de la NEM. Como complemento de los recursos, Greta sostuvo un diálogo continuo con cada uno de los docentes para comentar sus ideas sobre el diseño de sus proyectos educativos, cuidando la horizontalidad en la colaboración, la flexibilidad de cambios, la apropiación de la intervención por parte de los docentes y procurando una respuesta eficaz a las necesidades de los proyectos. Los docentes generaron proyectos en los que se incentivó la participación de familiares y tutores, y se llevaron a cabo talleres y conciertos didácticos con los cuatro géneros de música tradicional mexicana seleccionados, en los que se fomentó la participación de todos los actores y se logró cumplir con los objetivos de la fase de implementación.

## Proyectos de los dos docentes

### *Docente de sexto grado (D6)*

Derivado de su exploración del material digital y el diálogo con Greta durante la tercera semana de mayo, D6 eligió abordar la región Huasteca y enlazar esta temática con un proyecto que estaba desarrollando con sus estudiantes para la concientización del cuidado del medio ambiente. En la cuarta semana de mayo, Greta realizó un breve diagnóstico entre el estudiantado sobre asistencia a conciertos en vivo y conocimientos previos sobre la Huasteca y le facilitó recursos audiovisuales a D6. En la quinta semana, D6 adaptó los contenidos a su proyecto de cuidado del medio ambiente, particularmente enfocado en la región Huasteca. La primera semana de junio se compartió con el grupo la letra y el audio de la canción-huapango “HuapangAgua” (compuesta por Greta, Oleg y María del Carmen Sifuentes, cuyo texto aborda la temática de la importancia del cuidado del agua). En la segunda semana de junio se ofreció un taller, previo al concierto didáctico, para explicar algunos elementos de los cuatro géneros de música tradicional mexicana que se iban a interpretar y, posteriormente, el mismo día se llevó a cabo el concierto didáctico conjuntamente con el grupo de quinto grado, en el que además de cuatro

temas de la música tradicional representativos de los géneros seleccionados, se incluyó “HuapangAgua” y varios estudiantes participaron cantando, con el propósito de integrar los contenidos en relación con el cuidado del medio ambiente que habían desarrollado en el aula. Algunos estudiantes pidieron que Greta y Oleg interpretaran “El ratón vaquero” de Francisco Gabilondo Soler “Cri-Cri” y “Pelea de gallos en San Marcos” de Juan S. Garrido como números extra, y parte del estudiantado participó bailando y cantando.

### *Docente de primer grado (D1)*

En el proceso de negociación, durante la tercera semana de mayo D1 le planteó a Greta la posibilidad de trabajar la actividad “Bailamos palabras musicalizadas” del libro *Proyectos comunitarios* (Secretaría de Educación Pública, 2024b, pp. 54-67), de manera que su grupo (25 estudiantes) participara a través del movimiento corporal durante los conciertos didácticos. Adicionalmente, propuso elaborar cotidiáfonos para tocar y acompañar en vivo. La tercera semana se llevó a cabo un breve diálogo en el que D1 informó que habían realizado algunos ejercicios a partir del contenido del libro y estaban por escribir la letra de dos canciones con base en el aprendizaje de la rima. D1 solicitó una de las piezas que se iban a interpretar en el concierto y Greta le compartió el audio y letra de “Fiesta huasteca”, en la versión del Conjunto Típico Tamaulipeco. El docente la empleó para la identificación, el análisis y la escritura de rimas. D1 trabajó con su grupo un proyecto de aprendizaje basado en proyectos comunitarios en el cual integró los cuatro campos formativos y los ejes articuladores de inclusión, igualdad de género y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, utilizando libros de texto gratuitos, recursos multimedia, material didáctico como un banco de palabras con tarjetas, entre otros. Además, realizó con su grupo un montaje coreográfico con la canción “Fiesta huasteca” para bailar con la interpretación en vivo el día del concierto. Asimismo, incorporó en sus actividades la escucha y el baile libre de una canción en lengua tzeltal (lengua indígena de Chiapas), que hacía referencia al jaguar. En cada etapa del proceso, el docente propició la participación y el involucramiento de familiares y tutores con los requerimientos necesarios (e.j.: materiales, tareas, ensayos, vestuario), así como su asistencia al evento.

El concierto didáctico para la fase tres (primero y segundo grados), se llevó a cabo en la tercera semana de junio, junto con el taller previo para cada

grupo, en el que se explicaron los elementos de los cuatro géneros de música tradicional mexicana que se iban a interpretar. D1 elaboró una instalación en el patio de la escuela con decoraciones y una escenografía para la agrupación musical. Después del concierto didáctico, el grupo de primer grado continuó trabajando para presentar nuevamente la coreografía de “Fiesta huasteca” en un concierto comunitario para todo el plantel, que se realizó la primera semana de julio. D1 amplió su proyecto y propuso incluir en el concierto la muestra de la creación de una letra que realizaron con base en la canción de “La patita” de Francisco Gabilondo Soler, a partir del ejercicio de rimas con la actividad “Bailamos palabras musicalizadas”. El tema de la canción fue el cuidado del medio ambiente, y la titularon “La ropita”. En respuesta a la petición de D1, Greta proporcionó una pista con violín y piano de “La patita” de Gabilondo Soler, para que el grupo ensayara la canción. Para el concierto didáctico comunitario, D1 realizó una instalación con más elementos visuales y en conjunto con otros docentes, familiares y el director, montaron una exposición en el pórtico de la escuela con la letra impresa de “La ropita” y dibujos de estudiantes de diferentes grupos en los que colorearon instrumentos musicales y plasmaron comentarios sobre la experiencia de los conciertos didácticos de la intervención. El grupo de primer grado participó bailando “Fiesta huasteca” y cantando “La ropita”.

Finalizada la intervención, durante el siguiente ciclo escolar 2024-2025, el docente fue asignado como titular del mismo grupo y decidió extender el trabajo realizado diseñando una coreografía sobre la canción del jaguar en tzeltal, por lo que solicitó Greta y Oleg su apoyo para un evento conmemorativo el 20 de noviembre, cuando el estudiantado presentó nuevamente “Fiesta huasteca” con música en vivo y estrenó la coreografía del jaguar.

## Recolección y análisis de datos

Para la tercera y última etapa de la intervención, se aplicaron técnicas cualitativas de recolección y análisis de datos, con el fin de evaluar sus resultados. En el presente capítulo, se consideró la experiencia de D1 y D6, recuperada a través de entrevistas no estructuradas. El análisis de las entrevistas se realizó a través de transcripciones y procesos de codificación *abierta* y *axial* (Corbin y Strauss, 2015), llevadas a cabo de manera independiente por los coautores.

Tras la codificación independiente, los coautores realizaron una síntesis de las categorías que emergieron de las entrevistas y las compartieron con Greta. La codificación independiente se consideró como estrategia de validación.

## Resultados

Los resultados describen las experiencias de D1 y D6 como un proceso que evoluciona a lo largo de las diferentes etapas de la intervención. El proceso es la categoría central del análisis y está determinada por dos factores que influyeron su evolución. En primer lugar, las concepciones de D1 y D6 sobre su alumnado, la NEM y su función docente, alimentadas también por sus creencias e intereses personales. En segundo lugar, las condiciones ambientales que determinaron sus acciones e interacciones durante la implementación de la intervención. Primero se describirán los dos factores determinantes y luego el proceso de evolución de la experiencia.

## Concepciones

Las concepciones sobre el alumnado influenciaron la experiencia docente en la intervención participativa, particularmente con respecto a las características de sus estudiantes por la etapa de desarrollo en la que se encontraban, y otras concepciones relacionadas con su contexto sociocultural. En las concepciones relacionadas con la etapa de desarrollo, prevaleció la noción del gusto que tienen las niñas y los niños por la música y el movimiento. D1 enfatizó que a las niñas y los niños de primero de primaria "... les encanta la música... traen ritmo" (D1, 171) y, "les encanta bailar" (D1, 232); esto también se identificó en la entrevista de la docente de sexto grado, pues ante la exposición a la música en vivo, para ella, era evidente que sus estudiantes iban a comenzar a bailar, "los niños de sexto, n'hombre, pues ahí sentados, ¿a poco se iban a estar?" (D6, 29). Estas concepciones se relacionan con la apropiación del proyecto en las aulas y la participación de sus estudiantes. Por ejemplo, en la entrevista de D1 se encontró una asociación entre el gusto por la música con las sugerencias que hicieron sus estudiantes sobre las canciones que analizarían y modificarían, también, con la disposición que tuvieron para

aprender una nueva canción a través de la práctica repetida (D1, 232). Además, en la entrevista a D1 se reconoce una oportunidad de inclusión, en este tipo de proyectos, de estudiantes que tienen un diagnóstico de TDAH, justamente debido al gusto por el movimiento (D1, 538).

Las concepciones con respecto al contexto sociocultural estuvieron vinculadas con las características de las familias del alumnado y las oportunidades que representan para su involucramiento en las actividades escolares y para el acceso a la oferta cultural local. Por un lado, D1 describió a la comunidad de padres y madres de familia como personas con empleos fuera de sus hogares, limitándoles esto a asistir a actividades que se realizan durante la jornada escolar; sin embargo, afirmó que esta condición no les impide apoyar, por ejemplo, pidiendo a familiares que asistan, o asegurando que las y los estudiantes estén preparados para participar (D1, 348). Por otro lado, D6 apuntó que la condición socioeconómica “precaria” que prevalece en las familias limita el acceso a la oferta cultural de sus estudiantes, restringiendo visitas a sitios históricos, eventos literarios, entre otros (D6, 175). En el caso de D6, esta concepción parece haber fortalecido el significado de este proyecto, reconociendo que lo cultural “no debe de perderse” y asumiendo esta función docente como una “lucha” (D6, 175).

También se encontró que las concepciones sobre la NEM influenciaron la experiencia de los docentes en la intervención participativa. En D1, facilitaron la implementación de la intervención al reconocer la metodología de proyectos como una estrategia que busca “que los niños sean más partícipes, que [...] propongan” (D1, 484). Asimismo, el docente nota que la NEM impulsa el trabajo colaborativo al interior de la escuela y con la comunidad (D1, 303), y cree que esto tiene un mayor impacto en la complejidad de la labor docente (D1, 322). Por otro lado, en D6, se combinaron concepciones sobre la NEM que parecieron facilitar y obstaculizar la implementación de la intervención. Un facilitador es la relevancia de la cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente el énfasis en la interculturalidad (D6, 48). Un obstáculo se interpreta en la visión de D6 sobre los libros de texto, considerándolos como recursos insuficientes para acercar al alumnado a la cultura, en comparación con libros previos (D6, 56).

En el tercer grupo de concepciones, se observaron sus creencias sobre la función docente asociadas con la implementación de la intervención. D1 se concibe como un docente en un proceso de aprendizaje constante, pues inde-

pendientemente de la cantidad de veces que haya estado a cargo de un grupo específico siempre alcanza nuevos aprendizajes y se sorprende por lo que sus estudiantes son capaces de hacer (D1, 251). Esta concepción parece haber facilitado su iniciativa para implementar un proyecto con características nuevas y que le generaba incertidumbre sobre su desarrollo y el involucramiento de sus estudiantes. En D6, se identifica una concepción compensatoria de la docencia, pues ante un contexto socioeconómico que reconoce como precario, ve la necesidad de que, como docentes, inviten y acerquen al alumnado a la oferta cultural que se tenga al alcance (D6, 181). Esta concepción podría estar vinculada con la disposición para participar en una intervención de carácter artístico en la que sus estudiantes pudieran estar inmersos en contextos culturales con los que usualmente no tienen contacto.

Finalmente, en las entrevistas se identificaron creencias e intereses personales vinculados con la implementación de la intervención. Para D1, su interés por la danza en general, y el gusto por apreciar el folclore, corresponde con la elección de un proyecto que involucraba la música, la danza y el conocimiento de la lengua (D1, 127). Para D6, el interés en la historia y la cultura y su creencia de que la educación ambiental es “lo que más nos hace falta” (D6, 47), se manifestó en la familiaridad y la satisfacción al implementar la colaboración con una intervención en la que se exploran diferentes aspectos de otras culturas: “esto no fue nuevo para mí, encantada de hacerlo...” (D6, 67), y en la adaptación que hizo de los contenidos de la intervención al proyecto de educación ambiental que ya estaba trabajando con sus estudiantes.

## Condiciones ambientales

El segundo tipo de factores que influyeron en la experiencia de D1 y D6 fueron tres condiciones ambientales: actores, recursos didácticos y condiciones organizacionales. La primera condición se refiere a actores escolares y externos con quienes los docentes interactuaron durante la intervención. Los actores escolares que aparecieron en el discurso de los docentes fueron sus estudiantes, el director de la escuela, sus colegas docentes y los padres de familia. D1 describió la labor del director como un facilitador con una función decisiva en la implementación: “el director nos dio muchas facilidades [...] tiene mucho que ver como autoridad, porque él es el que da apertura a si se

hace o no se hace” (D1, 330). Además del director, D1 mencionó la ayuda que recibió de la maestra de educación física en la elaboración de los vestuarios de los niños para el proyecto (D1, 363). Finalmente, los padres de familia aparecieron en la narración de D1 como actores de apoyo en la implementación de su proyecto comunitario: “Los papás... vi que, en lo que pudieron ellos, ellos me apoyaron con lo del vestuario. De hecho, los niños se venían muy cambiados y las niñas igual” (D1, 359). Las interacciones entre docentes con el director y con los padres de familia, se interpretan como oportunidades que facilitaron la implementación, la colaboración, la socialización al interior y al exterior de la escuela, y la autoevaluación de los proyectos al poder apreciar y comparar los productos de los diferentes grupos.

En cuanto a los estudiantes, D6 explicó cómo los testimonios de quienes habían viajado a la Huasteca contribuyeron a las actividades de aprendizaje diseñadas en su proyecto: “Hubo unos niños que dijeron que ya habían visitado ese lugar... eso estuvo bueno porque, ya habiendo testimonios, es una prueba fiel de que lo que estamos diciendo es cierto” (D6, 85). De manera similar, D1 vio la posibilidad de involucrar a los niños de manera activa en el proyecto: “Los niños se vieron muy involucrados, se sintieron protagonistas y se sintieron tomados en cuenta, desde las rimas, desde el baile, desde los pasos”. Así como D6 aprovechó la experiencia previa de sus estudiantes para enriquecer las interacciones durante las actividades de aprendizaje, D1 involucró a los niños de los primeros grados de la escuela en la toma de decisiones sobre la implementación de su proyecto.

Los actores externos fueron el grupo “Greta y Oleg” y la UAA como institución que medió la implementación de la intervención. D1 y D6 describieron el papel de Greta y Oleg como agentes facilitadores de la implementación. D6 explicó que “entre [junto con Greta llegaron] al acuerdo de que fuera un proyecto relacionado también con el medio ambiente y bueno, en este caso se trabajó lo que era la Huasteca”. De manera similar, D1 describió el proceso de colaboración con Greta y Oleg como un factor facilitador, ya que al comentarles que tenía un proyecto sobre el análisis de letras de canciones con impacto positivo, Greta y Oleg le facilitaron la canción de “Fiesta Huasteca” y de esta manera inició el proceso de interacción en torno a la intervención (D1, 61).

Por otra parte, la función mediadora de la UAA apareció en el discurso de D6 al describir que “en el caso de Greta [esto] es parte de su preparación [de la maestría]” (D6, 135). Y añadió una opinión positiva sobre la vincu-

lación con la UAA: “Yo creo que lo ideal sería que vinieran más personas [de la UAA] a ofrecer más trabajos” (D6, 123). De manera similar, D1 se refirió a la intervención como el resultado de la vinculación con la universidad: “El que tengamos un grupo de música, casi exclusivo, habla de que [la] escuela está muy preparada, muy organizada... sabe crear vínculos con otras instancias, como este caso, [con] la universidad” (D1, 552).

Después de los actores internos y externos, el segundo tipo de condiciones ambientales que apareció en el discurso de los docentes fueron los recursos didácticos ofrecidos por Greta. D6, mencionó que desde la invitación a participar en el proyecto se ofreció material que podría ser adaptado a sus necesidades como docentes, y esto abrió la posibilidad para que cada docente diseñara proyectos adecuados a su grupo y a los aprendizajes que buscaban promover (D6, 11). D1, enfatizó que su proyecto partió de una canción que le facilitó Greta y que correspondía con los propósitos planteados en el proyecto comunitario que eligió implementar (D1, 68); además de los recursos adicionales que proporcionaron durante el proyecto, como la ejecución musical en respuesta a las actividades propuestas por el grupo (D1, 189, 227), y los mapas que fueron necesarios para acercarlos a la región geográfica y cultural tratada en el proyecto (D1, 429).

Finalmente, el tercer tipo de condiciones ambientales fueron las organizacionales relacionadas con aspectos de la gestión escolar y con el sistema educativo mexicano. Con respecto a las condiciones de gestión escolar, en D6 identificamos que el grado atendido influyó en su participación en este tipo de proyectos, pues, en su caso, estar a cargo de sexto grado representa tareas adicionales con respecto a la evaluación de aprendizajes en el aula, para garantizar que las calificaciones estén emitidas en el tiempo necesario para la generación de certificados de primaria, además de la preparación de estudiantes para evaluaciones estandarizadas que se aplican sólo a este grado, y la organización de la graduación. En conjunto, estas tareas “absorbe[n] mucho [tiempo]” (D6, 7) y limitaron el involucramiento de D6 en la intervención. Con respecto a la gestión institucional del sistema educativo mexicano, D6 reconoció que la inestabilidad de las políticas públicas con respecto a los cambios curriculares, genera incertidumbre: “ha habido tantos cambios en los planes de la SEP [que] a veces andamos navegando sin timón; no hayamos... qué es lo que quieren, cómo lo piden, entonces, nos tomó por sorpresa [esta propuesta porque] estaba adormecida la clase la educación artística”. No obstante, la manera en

que los docentes conciben la NEM facilitó la colaboración entre los diferentes actores de la intervención participativa.

## Proceso: Evolución de la experiencia

Las concepciones y las condiciones ambientales determinaron la manera en que D1 y D6 construyeron su experiencia de la intervención. Esta experiencia se define como un proceso cuyo dinamismo se expresó a través de la continua resignificación de la intervención y las diferentes acciones realizadas según sus etapas.

De las entrevistas emergieron cinco etapas de la intervención: expectante, negociación, apropiación, implementación y evaluación. Acompañando estas etapas se encontraron significados que evolucionaron desde el costo que representó inicialmente la intervención hasta la alternativa cultural en que se convirtió, pasando por otros significados como colaboración, preservación del patrimonio e innovación. Además, asociadas a estas resignificaciones, aparecieron respuestas afectivas negativas y positivas.

Inicialmente, D6 percibió la intervención como una posible carga de trabajo extra: “Al principio sí como que, ¡ay, nos va a traer más trabajo! [...] Pero luego ya después, poco a poco, empieza uno a valorar y a reconocer que sí se puede” (D6, 120). Este significado de costo apareció primero durante la etapa expectante y se transformó en una oportunidad de colaboración en la etapa de negociación, cuando D6 propuso a Greta que se trabajara sobre la Huasteca, vinculando un proyecto de medio ambiente que ya se estaba ofreciendo en su aula (D6, 18). La etapa de negociación abrió un significado de colaboración propiciado por la interacción con Greta como actor externo y por los recursos didácticos que facilitó a los docentes, además de ser influenciada por intereses de la docente sobre el cuidado del medio ambiente y la divulgación de la cultura y su concepción sobre la NEM, considerando que el acercamiento a la cultura es indispensable y forma parte de la NEM (D6, 47).

Durante las etapas de negociación y, posteriormente, de implementación, emergió el significado de preservación de la cultura, influenciada también en D6 por sus intereses personales (en específico el acercamiento y la difusión de otras culturas), y la concepción que tiene sobre su función docente, favo-

reciendo el acceso a la cultura para “cambiar mentalidades” y reconociendo el papel que desempeñan en el rescate cultural: “Si nosotros como maestros no le damos la vuelta a lo que es cultura, pues estamos haciendo campaña [para] que esto se vaya olvidando y a mí no me gusta eso” (D6, 148).

Por otro lado, el transcurrir de la implementación permitió la aparición de significados que se interpretan como evaluaciones de la intervención. Uno de los significados evaluativos fue el de innovación. D6 narró que ha “estado en varias escuelas y lo más que hemos tenido son maestros de educación artística [...], pero con clases propias de la materia, sin llegar a más. O sea, antes no eran proyectos [como este]” (D6, 110). La intervención se entendió como un proyecto innovador, fundado en la colaboración de los diferentes actores, y no sólo como una visita de actores externos a ofrecer un producto cultural.

Otro significado asociado con la etapa de evaluación fue la oportunidad de cohesión social que facilitó. D6 se sorprendió por la forma en que el concierto didáctico para los grados de quinto y sexto tuvo un efecto de cohesión que antes había estado dificultada por fricciones entre los miembros de los grupos:

Ese día se compaginaron, ese día todos olvidaron sus rencillas, sus recelos, se les olvidaron sus envidias, sus resentimientos, y todos felices estaban ahora sí que en el mismo tema. Todos bailando, contentos, al menos en ese rato, ¿verdad? (D6, 241).

D1 expresó un proceso y resignificaciones similares a D6. La etapa expectante, para D1, se identificó con la incertidumbre debida al desconocimiento sobre lo que implicaría el proyecto, acompañada de una expectativa centrada en participar en un evento aislado: “Creí que a lo mejor ellos iban a darnos nada más como un concierto... como los conciertos que se hacen generalmente” (D1, 48). En la negociación, el docente propuso un proyecto comunitario vinculado con la música. Esta decisión estuvo influenciada por sus concepciones sobre las características de sus estudiantes, en específico, el gusto por la música y el movimiento, aunque, también influenciada por la comprensión de los intereses de la agrupación “Greta y Oleg”, centrados en “rescatar la música” (D1, 63). En esta etapa, hubo intercambio de recursos entre el docente y Greta, que incluyeron las características del proyecto, los materiales impresos y la música.

Luego, la apropiación se caracterizó por la constante toma de decisiones del docente y sus estudiantes sobre el proyecto, representadas en la implementación al incluir baile folclórico y añadir la ejecución musical de canciones cuya letra había sido elaborada por el grupo de estudiantes. La evaluación de D1 compara sus expectativas iniciales con los logros, destacando que el evento aislado que esperaba al inicio realmente fue un proyecto que “sí tuvo mucho que ver [...] con lo que [los estudiantes] están aprendiendo, con lo que yo estoy impartiendo, con la Nueva Escuela Mexicana” (D1, 259) y esta vinculación con lo que ocurría en su aula fue “enriquecedor[a] y sorpresiv[a]” (D1, 262). En conjunto, D1 valoró la intervención como un proyecto en el que los actores involucrados se vieron beneficiados: “ganaron ellos, ganamos nosotros y ganó la comunidad” (D1, 286). En este proceso, sobresalió el significado de rescate cultural y ambiental, y de la comunicación que se logra con los proyectos comunitarios, pues “crean [...] vínculos y lleva[n] mensajes” (D1, 454) que contribuyen a la sociedad.

Estas dos descripciones del proceso señalan la evolución del significado de la intervención con una connotación inicial de costo, acompañada de una afectividad negativa y de incertidumbre, hasta las sorpresas positivas de la colaboración, la significatividad de la intervención para docentes y estudiantes, y la participación del estudiantado, a lo largo de una serie de etapas (expectante, negociación, apropiación, implementación y evaluación) esperadas en cualquier proceso de conocimiento mutuo y colaboración en torno a objetivos contruidos de manera participativa.

## Conclusión

La colaboración caracterizó la intervención y estuvo impulsada por los principios de la NEM. En estos principios de la NEM, se reconoce que la educación de las y los estudiantes es compartida, y en ella participa la comunidad escolar y los actores externos a la escuela, pues resulta “necesario incorporar, mantener y fortalecer la participación, creatividad y acción colaborativa de las familias, empresas, instituciones públicas y privadas vinculadas con la cultura, el deporte y educación de adultos, sindicatos, gobiernos locales y demás organizaciones sociales” (Ramírez Amaya *et al.*, 2023, pp. 8-9). Además, en la NEM se plantea que la formación del alumnado no sólo ocurre en espacios

escolares, sino que se alimenta de las interacciones que sostienen en los múltiples ambientes con los que se relaciona el alumnado en la cotidianidad, y esto detona posibilidades de colaboración. En específico, estas comprensiones posibilitaron la vinculación entre la escuela primaria y la UAA, a través de un proyecto comunitario que derivó en una intervención participativa e involucró a toda la comunidad escolar.

El dinamismo en la relación establecida entre los actores externos y los actores escolares permitió que hubiera una adaptación para responder a las necesidades y a los objetivos de las partes involucradas. Esto se evidencia en la articulación establecida con los principios de la NEM, pues al inicio del proyecto, se contempló enmarcar la intervención solamente en el principio *identidad con México* y conforme avanzó la implementación, los proyectos analizados en este capítulo se ampliaron hacia los principios *interculturalidad y respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente*. Además, las temáticas propuestas inicialmente, centradas en la música tradicional, fueron ampliadas y entrelazadas con los contenidos que se estaban trabajando en las aulas del personal docente que participó en el proyecto, facilitando la construcción de proyectos y aprendizajes significativos para la comunidad escolar.

En el contexto de la enseñanza artística, es posible vislumbrar esta intervención como una oportunidad de incluir las diferentes disciplinas y las expresiones artísticas en la promoción de los aprendizajes del alumnado y también en la búsqueda de su bienestar integral. Como señaló uno de los docentes participantes, anteriormente la educación artística era una materia independiente y no se realizaban proyectos en los que se cruzaran objetivos y contenidos; se consideraba lejana la vinculación del arte con el cuidado del medio ambiente, la enseñanza de la lengua, o el fortalecimiento de la convivencia escolar, como resultó en este proyecto.

De esta manera, se demostró que el arte puede contribuir en los procesos de desarrollo de aprendizaje de las y los estudiantes, fomenta la reflexión, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo. Los dos casos expuestos, con contextos, concepciones y procedimientos variados, muestran una resignificación y apropiación de la intervención en torno a la diversidad cultural de México a través del arte y de experiencias estéticas, con énfasis en la música. Esto deriva en un potencial de desarrollo para la educación musical en México, específicamente en escuelas primarias.

Además, algunos de los principios de la investigación-acción participativa se manifestaron en la asociación y la participación de los actores, la constante interacción horizontal y la socialización de resultados a lo largo del proceso. También se presentaron procedimientos particulares, como la identificación de problemáticas, intereses y necesidades en el entorno escolar y la búsqueda de soluciones desde el aula, a través de proyectos comunitarios que trascendieron el espacio escolar.

A través de esta intervención, se encontró que el diseño e implementación de proyectos comunitarios con la participación de actores externos requiere partir de la socialización de objetivos de las partes involucradas. La socialización de objetivos fortalece la conciencia de lo que busca cada parte, fundamenta una postura de reciprocidad, facilita la identificación de necesidades y la generación de respuestas para atenderlas. Para los actores externos, requiere comprender los propósitos educativos y las metodologías de trabajo para ayudar al colectivo docente a enfrentar la incertidumbre e inquietudes con respecto a la forma de incorporar las temáticas artísticas en su planeaciones didácticas y representarse la manera en que se pueden combinar las actividades que involucra el proyecto con respecto a sus responsabilidades cotidianas, que incluyen la enseñanza, la evaluación sumativa de aprendizajes y las actividades administrativas y de control escolar, entre otras.

Los resultados de esta intervención mostraron la importancia de las concepciones que tiene el personal docente y directivo para su participación en este tipo de proyectos. Concepciones sobre la docencia, las características e intereses de las y los estudiantes, los procesos de aprendizaje, los propósitos curriculares, entre otras, influyen en su disposición a participar, las acciones que implementan y los significados que construyen. Debido a esto, se sugiere que las intervenciones participativas comiencen con la realización de un diagnóstico en donde se exploren las concepciones del personal docente y se obtenga información sobre el alumnado y su contexto, además de recolectar información sobre los problemas en los cuales la escuela busca incidir, para definir la orientación de los proyectos. Además, parece necesario que la implementación de las intervenciones incorpore múltiples oportunidades de valorar los avances desde la perspectiva de quienes participan en ellas, pues un rasgo fundamental en la relación entre la comunidad escolar y los actores externos es la capacidad de dar respuesta a las necesidades emergentes oportunamente, por ejemplo, a través del diseño de materiales didácticos, la clarificación de

propósitos y alcances del proyecto, y el diseño de espacios de conversación para promover un entendimiento común, para reducir la incertidumbre y resolver dudas.

La accesibilidad y la sostenibilidad de este tipo de iniciativas debe discutirse, pues en este caso estuvo asociada al programa de posgrado y a una red de agentes educativos vinculada con los actores externos a la escuela. La accesibilidad condicionada no contribuye a la continuidad en los esfuerzos de mejora y puede poner en riesgo la equidad y la compensación de desigualdades en el sistema educativo. Convendría analizar iniciativas previas que permitieron el acercamiento de profesionales del arte a las escuelas, para ampliar el alcance de sus beneficios, tales como la autonomía docente empleando la música como recurso pedagógico y como medio de expresión, el fomento de la cognición corporizada, el aprendizaje situado, el aprendizaje significativo y la convivencia, con base en la diversidad de intereses, necesidades y realidades del estudiantado.

## Referencias y bibliografía consultada

- Alberich, T. (2008). IAP, Redes y Mapas Sociales: Desde la Investigación a la Intervención Social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 8(1), 131-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161017350008>
- Carbajal Vaca, I. S. (2021). Educación Musical y Orquestas Escolares: Cuestionamientos a la Nueva Escuela Mexicana desde la semiótica del aprendizaje. En L. Estrada, L. Guitérrez y F. Sastré (Coeds.). *La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y propuestas actuales* (pp. 121-138). UNAM.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4a, Kindle). SAGE Publications.
- De Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376144131014>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2019, 15 de mayo). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos*

- 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)
- Esparza Gaytán, G. L. (2024). Evolución de la Educación Artística en México: Análisis histórico. *Dialéctica escénica*, 1(1), 98-115. <https://dialecticaescenica.uanl.mx/index.php/revista/article/view/3>
- Félix Piña, K. M. (2023). La educación artística en México. *Afluir*, 1(7), 7-16. <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.7.166>
- González Moreno, P. A. (2021). La música en la Nueva Escuela Mexicana: ¿Avance de la educación musical en México? En L. Estrada, L. Gutiérrez y F. Sastré (Eds.). *La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y propuestas actuales*. (pp. 139-157). UNAM.
- Israde, Y. (2024, 25 de junio). Exigen maestros de orquestas infantiles saldar adeudos. *Reforma*. <https://www.reforma.com/exigen-maestros-de-orquestas-infantiles-saldar-adeudos/ar2830797>
- Morán Quiroz, H. M., y Ruelas Jara, O. A. (2021). Programa Nacional de Orquestas: El intento desesperado de... ¿educar? En En L. Estrada, L. Gutiérrez y F. Sastré (Coeds.). *La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y propuestas actuales*. (pp. 158-176). UNAM.
- Nastasi, B. K., Varjas, K., Schensul, S. L., Silva, K. T., Schensul, J. J. y Ratnayake, P. (2000). The Participatory Intervention Model: A framework for conceptualizing and promoting intervention acceptability. *School Psychology Quarterly*, 15(2), 207-232. <https://doi.org/10.1037/h0088785>
- Ramírez Amaya, L., Ruvalcaba Gámez, N. y Aguilar Martínez, S. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): *Orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Proyectos comunitarios. Primer grado (Segunda)*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/P1PCA.htm?#page/57>

