



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**ESTUDIO DE DOS GRUPOS DE DANZA MEXICA DE LA CIUDAD DE
MÉXICO COMO COMUNIDADES DE PRÁCTICA**

**TESIS EN LA MODALIDAD
DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA
QUE PARA OBTENER EL
TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

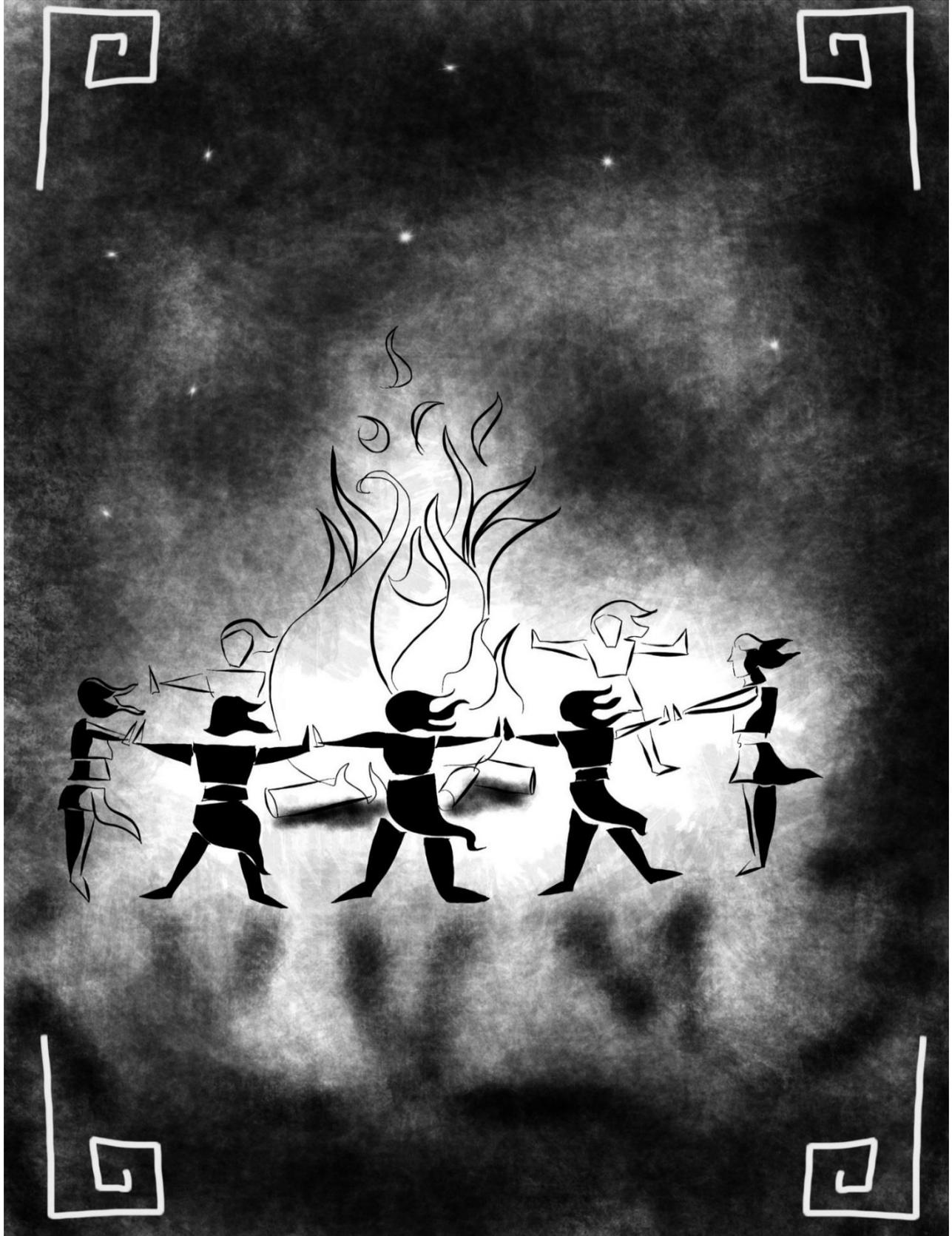
PRESENTA

BEATRIZ REYES VIVEROS

ASESORA

MTRA. MARÍA IMELDA GONZÁLEZ MECALCO

2016



DEDICATORIA

A mis padres Carmina Viveros González y Fidel Reyes Salvador † por su amor, esfuerzo y dedicación que siempre me han brindado, gracias a esto fue posible concluir esta etapa de mi vida.

A mis hermanas Carolina Reyes Viveros y Guadalupe Belén Reyes Viveros por ser mis cómplices y estar conmigo en todo momento.

Al movimiento de la Mexicayotl por regalarme experiencias maravillosas al lado de mi familia y amigos.

A mis amigos de la UPN Ana Ivonne Flores Aguilar, Julio Asdrúbal Cisneros Jiménez, Luis Francisco Alvares Rioja, Tania Tzitziri Martínez Cortés, Pedro Chavarría Corona y Geovanny Rodríguez Escobar por ser parte de este proceso y hacer mis días universitarios inolvidables.



AGRADECIMIENTOS

A mi asesora de tesis la Mtra. María Imelda González Mecalco le agradezco la paciencia, las enseñanzas y el apoyo que me brindo durante la realización de este trabajo.

A María Alicia González Pérez por su amistad y la ayuda que me brindo en la búsqueda de información.

A Axel Francisco Espinosa Olin por su amistad y colaboración en las ilustraciones de este trabajo.

A la Dra. Lucia Rodríguez Mackeon, la Mtra. Gabriela Ruiz Sandoval y el Mtro. Enrique Agustín Reyes Gaytán por su asesoría y colaboración para la mejora de este trabajo.

A los grupos de danza y a sus integrantes que colaboraron para la realización de este trabajo.

ÍNDICE

	<i>Pág.</i>
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
REFERENTES TEÓRICOS	10
1. Aprendizaje	10
1.1 Distintas teorías de aprendizaje	12
1.1.1. Teoría conductista	12
1.1.2. Teoría cognoscitivista	15
1.1.3. Teoría sociocultural	20
2. El aprendizaje en contextos culturales	22
2.1. Aprendizaje situado	25
2.2. Comunidades de práctica y de aprendizaje	26
2.2.1. Comunidades de práctica	27
2.2.2. Comunidades de aprendizaje	36
2.3. Experiencias de comunidades de práctica y de aprendizaje	38
3. Aprendizaje de la danza	42
3.1. Definición de danza	42
3.2. La danza en educación básica	44
4. Grupos de danza mexicana en la ciudad de México	46
4.1. La danzas mexicas	47
4.2. Surgimiento y actualidad de los grupos de danza mexicana	50
MÉTODO	54
1. Problematización	54
2. Propósitos	54
3. Tipo de estudio	55
4. Trabajo de campo	55
4.1. Contexto	55
4.2. Participantes	56
4.3. Técnicas	56
4.4. Procedimiento	58
ANÁLISIS DE RESULTADOS	59
CONCLUSIONES	72
REFERENCIAS	75
Anexo 1. Formato para el registro de observación	79
Anexo 2. Guion de entrevista	80

RESUMEN

Esta investigación se centra en estudiar dos grupos de danza mexicana en la ciudad de México como comunidades de práctica, describiendo sus características como compromiso mutuo, significados, repertorio y aprendizaje compartido.

Se entiende como comunidad de práctica a un grupo informal donde las personas comparten conocimientos e incrementan sus habilidades; al interior de la comunidad adquieren compromisos y responsabilidades; comparten intereses y actividades.

El tipo de estudio fue de corte cualitativo y descriptivo, utilizando las técnicas de observación y entrevista, mediante las cuales se obtuvo la información que se analizó en tres categorías: significados, grupo de danza como comunidad de práctica y aprendizaje. Se ofrece una caracterización inicial de los grupos de danza para su posterior análisis.

Se muestra que en los grupos de danza mexicana se da un aprendizaje significativo y no solo un proceso mecánico de adquisición de conocimiento, el aprendizaje ocurre a través de la interacción y participación de sus integrantes. Estos tienen un sentido de pertenencia al grupo, lo cual contribuye a su vez a la configuración de su identidad. Cada uno de ellos aporta sus propios saberes al grupo, y a su vez la práctica de la danza en estos grupos modifica los significados de su vida cotidiana.

En los grupos existe un intercambio entre novatos y expertos. Se encuentra que los integrantes de más tiempo dentro de la comunidad comparten su aprendizaje con los nuevos mediante explicaciones sobre las ceremonias, pasos y significados, de los cuales se van apropiando los integrantes.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se estudió a dos grupos de danza mexicana que realizan su actividad artística en el zócalo de la ciudad de México a fin de explicar el proceso de aprendizaje por el que los integrantes del mismo van adquiriendo las habilidades dancísticas que les permiten tener dominio sobre la danza.

La conformación de estos grupos de danza permite caracterizarlos como una comunidad de práctica, debido al propósito que tienen en común y a la estructura por la que miembros novatos se van haciendo expertos en la danza.

Actualmente estos grupos (también llamados *calpulli*) tienen diferentes propósitos como la investigación, la difusión y la documentación sobre la danza mexicana, además de dedicarse propiamente a la enseñanza de la danza, historia, lectura de códices, temazcal, medicina tradicional, cantos, cuenta del calendario, artesanías, lengua náhuatl, ofrendas y ceremonias de veintenas (mes mexicana que corresponde a cada veinte días.).

El estudio que se hizo de estos grupos es bajo el marco de los referentes teóricos provenientes de las comunidades de práctica.

Relacionado con las comunidades de práctica se encuentra el concepto aprendizaje situado, el cual es entendido como la relación que existe entre el aprendiz y el contexto donde se aprende (Díaz Barriga, 2003). Este aprendizaje se desarrolla con la interacción social colaborativa, los sujetos se convierten en comunidad de aprendices, sus actividades tienen que ser significativas y no solo un proceso mecánico de adquisición de conocimiento, la significatividad a que se refiere el aprendizaje situado es de tipo psicológico, idiosincrático e incluso vivencial (Soler, 2005), algunos autores hablan del aprendizaje situado como actividad en contexto (Sagástegui, 2004).

Dentro de estos grupos se da un proceso de enseñanza por parte del Jefe (nombre otorgado al líder) y de aprendizaje por parte de los sujetos integrantes de los mismos grupos. Dado que este proceso tiene características específicas que no son las propias de un grupo escolar, puede considerarse el referente del aprendizaje situado para entender las formas en que se aprende la danza en estos grupos.

Hablar de las comunidades de práctica es pertinente en tanto que es en ellas donde existe un aprendizaje claramente vinculado al contexto en donde éste se da. Los grupos de danza mexicana se dedican a transmitir su conocimiento sin excluir a nadie y a través de la práctica continua luchan por mantener presente su cultura en la sociedad.

De acuerdo con Wenger (2001) “una comunidad de práctica es un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continua” (p.68).

Estas comunidades son útiles para aprender de la práctica conjunta o compartida en torno a un propósito común, están formadas por personas que se involucran en un proceso de aprendizaje colectivo, y este aprendizaje es la razón por la cual la comunidad se reúne. Una comunidad de práctica no se puede entender como tal si no está el aprendizaje a razón de que éste es el principal conductor, aunque sea un aprendizaje informal y carezca de metas u objetivos concretos siempre que se promueva el aprendizaje y que los miembros interactúen y aprendan juntos (Wenger, 2001).

Los grupos de danza que se estudiaron en este trabajo tienen un propósito por el cual se reúnen, que es la práctica de la danza, es a través de ella que los integrantes comparten experiencias cognitivas y afectivas que les permiten ampliar su aprendizaje.

En esta investigación se consideró la importancia del trabajo que realizan los grupos de danza y el aprendizaje que este genera en los sujetos involucrados, más allá de identificarlos como un espectáculo para el público, objetivo que muy probablemente cumplen, pero el interés aquí está puesto sobre la conformación, práctica e intercambios que tienen al interior del mismo y no tanto hacia afuera.

Se consideró que estudiar las actividades de estos grupos desde la psicología educativa será importante en tanto que esta disciplina se interesa por el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sea que ocurran estos en contextos escolares o no escolares, así como en los intercambios que realizan los sujetos con el contexto en que se desarrolla el proceso educativo. El propósito de esta investigación fue describir dos grupos de danza mexicana de la Ciudad de México como comunidades de práctica, así como las principales características que presentan a partir de una comunidad de práctica como el compromiso mutuo, significados, repertorio y aprendizaje compartido.

El trabajo que aquí se presenta se organiza en dos grandes apartados: en el primero presenta el marco teórico de la tesis en el que se describen las principales teorías de aprendizaje a fin de conceptualizarlo y definir el papel que ocupan en dicho proceso el sujeto y el objeto; se presentan brevemente las teorías conductista, cognoscitiva y sociocultural. Así mismo se incluye un espacio para describir en qué consisten las comunidades de aprendizaje y de práctica, para ello se retoman varios autores que han trabajado sobre el tema como son Wenger, Elboj, y Ware. También se describen algunos trabajos sobre experiencias de comunidades de aprendizaje en diferentes contextos con el fin de entender la diversidad de comunidades y la relación que éstas establecen con su contexto.

Como parte final del marco teórico se incluye una descripción sobre la danza, en la que se le caracteriza, se da una breve descripción histórica y se menciona la creación de grupos de danza mexicana en la ciudad de México.

El segundo apartado se centra en explicar el método a seguir para realizar la investigación propuesta, se plantea el objetivo general que fue describir dos grupos de danza mexicana de

la ciudad de México como comunidades de práctica, los objetivos específicos se dirigieron a describir las actividades que se desarrollan en los grupos de danza mexicana.

Posteriormente se describe el tipo de estudio para este trabajo, que se realizó como cualitativo y descriptivo. Asimismo se mencionan las técnicas que se utilizaron para la recopilación de datos y se describe el procedimiento que se siguió en la aplicación de las entrevistas y observaciones, así como las categorías de análisis utilizadas.

Después de esto, se presenta el análisis de resultados organizado en función de tres categorías: significados, grupo de danza como comunidad de práctica y aprendizaje. Se incluye antes de esto una caracterización de los grupos estudiados describiendo su conformación.

Por último se presentan las conclusiones a las que se llegó al estudiar a estos grupos de danza como comunidad de práctica.

REFERENTES TEÓRICOS

En este apartado se revisarán los elementos teóricos que darán lugar a explicar el proceso de aprendizaje que ocurre en los grupos de danza mexicana de la ciudad de México y que permitan entender a estos grupos como una comunidad de aprendizaje.

Se presentan en primer lugar las principales teorías de aprendizaje que en psicología educativa han tenido importantes aplicaciones y que se encuentran de forma constante en los referentes bibliográficos de este campo. Posteriormente se explica el concepto de comunidad de aprendizaje y práctica que permita argumentar en torno a entender a los grupos de danza como una comunidad. Se describirán distintos ejemplos de comunidades de aprendizaje en diferentes contextos.

Finalmente, se incluye una descripción de la danza, presentando en primer lugar una caracterización acerca de la formación que sobre esta área se brinda en la educación básica, para luego caracterizar el tipo de danza que desarrollan los grupos danzantes del zócalo. Se menciona la danza mexicana en la época prehispánica y como resurgieron estos grupos en el zócalo de la ciudad de México.

1. Aprendizaje

A lo largo de la historia, el ser humano ha mostrado especial interés por entender más acerca de sí mismos y han desarrollado explicaciones permeadas por las creencias de su entorno sociocultural, el punto de vista del autor ligado a los avances metodológicos de cada época nos permite entender un aspecto diferente de la compleja área de nuestro estudio: el aprendizaje. Estudiar cada teoría nos provee de los cimientos necesarios para descubrir conocimientos más especializados del área de interés, desmenuzar los aspectos y estructuras biológicas que están involucrados, aprender de los errores cometidos y aportar al avance de la ciencia de la educación.

En psicología educativa existen diferentes definiciones de aprendizaje que se fueron generando a través de la propia historia de la psicología y que han derivado en teorías, mismas que dan cuenta de una perspectiva específica acerca de cómo se construye el aprendizaje.

El aprendizaje puede definirse como “un cambio relativamente permanente de la conducta, debido a la experiencia, que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias innatas” (Klein, 1994, p.2).

Rubén (2001) explica 4 características que definen la psicología del aprendizaje:

1. Conjunto de fenómenos: Están relacionados con la modificación del comportamiento tanto en situaciones naturales como de laboratorio, siempre que se refieran a la variación del comportamiento.
2. Hallazgos acumulados: datos que son el resultado de estudiar fenómenos del aprendizaje.

3. Métodos de investigación: para obtener datos experimentales y testimonios en el fenómeno estudiado, algunos instrumentos que sólo se usan en el área de aprendizaje son; condicionamiento clásico y operante.
4. Estructura teórica: Organización y explicación que van desde la simple descripción hasta las más complejas teorías.

Rubén (2001) menciona diferentes definiciones de autores sobre el aprendizaje a fin de entender este proceso tomando en cuenta la práctica para poder adquirir un aprendizaje.

Hunter: Es la tendencia a mejorar con la ejecución.

Thorpe: Proceso que se manifiesta por cambios adaptativos de la conducta individual.

Irión y McGeoch: Cambio de la ejecución que resulta de las condiciones de la práctica.

Kimble: Es un cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica (citado en Rubén, 1970 p. 18).

Tomando como referencia los grupos de danza el aprendizaje se da mediante la práctica realizada a través de los ensayos que se llevan a cabo como parte de su enseñanza.

Según Lamata et al. (2003) para hablar de aprendizaje se tienen que cumplir las siguientes condiciones:

- Cambio apreciable en las personas. Cuando los estímulos recibidos modifican o cambian la conducta de las personas han adquirido un aprendizaje.
- Duradero o permanente en el tiempo. El aprendizaje tiene que ser permeable a nuevos aprendizajes que lo enriquezcan, de tal manera que se manifieste y se pueda utilizar cuando sea necesario.
- Resultados diversos (conocimientos, acciones habilidades y sentimientos).Cada persona aprende de manera diferente conceptos ideas o acciones a través de estrategias, actitudes o procedimientos diferentes.

Algunas de las definiciones de aprendizaje que provienen de alguna postura teórica específica toman en cuenta estas tres condiciones, en tanto que otras solo se retoman algunas de éstas. Es importante comentar que no existe una teoría que complete todo el conocimiento para poder explicar el aprendizaje. Todas consisten en aproximaciones a veces incompletas o limitadas (Schunk, 2003).

Las teorías del aprendizaje en sus inicios eran dominadas por una visión apegada a la evolución biológica, se centraba en las explicaciones acerca de la adquisición del conocimiento, la unión con el desarrollo del infante que acompaña este proceso, contrasta con la argumentación teórica de los años posteriores, donde se busca la participación activa en el aprendizaje del educando mediante técnicas desarrolladas, el concepto mismo de educando pasa de la recepción de estímulos o cambios en el exterior a la construcción colaborativa del conocimiento.

A continuación se describen algunas teorías del aprendizaje, para cada una de ellas se incluye quién es el autor principal y se presenta la forma en que éstas entienden el aprendizaje. Se inicia con la teoría conductista, continúa la descripción de la teoría cognitiva y finalmente se presenta la teoría sociocultural.

1.1 Distintas teorías sobre el aprendizaje

1.1.1 Teoría conductista

Los orígenes de esta teoría comienzan con los estudios de Pavlov con animales a través de estímulos – respuestas, sus aportaciones fueron la base de Watson, Guthrie y Skinner. El conductismo permite el estudio de la conducta observable, teniendo grandes éxitos y a su vez críticas por sus limitaciones, sin embargo dio grandes contribuciones a la Psicología educativa.

El conductismo plantea la necesidad de aplicar el método científico a la psicología, utiliza la conducta sin importarle el análisis de procesos internos porque la conducta es observable, medible y cuantificable. Se considera a Watson su iniciador, quien establece experimentos conductuales en el contexto de un laboratorio con todo el rigor del método científico por primera vez en el campo de la psicología; otros representantes de esta corriente son Pavlov y Skinner, quienes utilizan máquinas de aprendizaje y programas de instrucciones basados la adecuada selección de estímulos para incentivar el aprendizajes, es decir la respuesta deseada.

Dentro de la teoría conductista, Skinner (1973) utiliza el concepto del condicionamiento operante a diferencia del condicionamiento clásico descrito por Pavlov. El condicionamiento operante subraya la respuesta biológica ante un estímulo y el concepto de reforzamiento, el reforzamiento entendido como un estímulo que aumenta las probabilidades de que la respuesta se vuelva a repetir en el futuro, el estímulo puede ser positivo o negativo, y se aplica al sujeto que ejecutó la respuesta.

En términos generales, la enseñanza es entendida como la inducción del estudiante a generar formas nuevas de comportarse, como actuar adecuadamente en ciertos casos. En la ley del efecto se aplican efectos y que se desarrolla en condiciones que son óptimas para que se produzcan los cambios (aprendizaje), a menudo un cambio significativo es el resultado de un solo esfuerzo.

Para Skinner (1987), el conocimiento muestra evidencias al exhibirse en un comportamiento, es decir si se posee el conocimiento, la persona posee el comportamiento. Sin embargo para conocer, la persona requiere estar en contacto con la fuente de conocimiento de este modo concluye que el contacto modifica los comportamientos. Afirmamos que sabemos ejecutar hasta que podemos hacerlo, por lo que en las diferentes formas de conocimiento se requiere haber sido expuesto previamente a las contingencias de refuerzo, el conocimiento por sí mismo es muy diferente al conocimiento que ha sido modificado por las contingencias, por ejemplo podemos leer un

instructivo de cierto instrumento y tener un conocimiento, el cual difiere de pasar largas horas practicando dicho instrumento. Sería muy simplista reducir únicamente el conocimiento dado por la experiencia, es esta quien reúne todas las contingencias de refuerzo que modifican al conocimiento.

El conductismo se originó en 1915 su fundador fue J.B. Watson, este autor afirmaba que el paradigma conductista tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales (procesos inobservables) y nombrar a la conducta (los procesos observables) su objeto de estudio, utilizando para ello métodos objetivos como la observación y la experimentación (Hernández, 1998).

Su intención obedecía a lograr para la psicología un estatus científico, este autor partía del supuesto de que si la psicología seguía empeñada en estudiar la conciencia entonces estaba haciendo especulaciones solamente. De ahí que su propuesta metodológica también fuera acorde, ya que proponía que debería abandonarse la introspección y utilizar en cambio la observación y la experimentación.

El aprendizaje es visto como un cambio conductual que refleje adquisición de conocimientos o habilidades a lo largo de la experiencia y tiene que ser observable, para los conductistas los procesos internos como los pensamientos creencias, actitudes etc. No se pueden observar por lo tanto no se pueden estudiar científicamente (Arancibia, Herrera & Strasser 2009).

Se considera que esta teoría es la primera que viene a influenciar fuertemente la forma en que se entiende el aprendizaje humano (Hernández, 1998). El aprendizaje desde este paradigma es considerado como una simple asociación estímulo-respuesta, el individuo aprende a conocer la realidad objetiva a través de los sentidos, pero el estudiante es considerado como un ser pasivo, que sólo reacciona a estímulos medioambientales.

El aprendizaje se da por asociación de estímulos donde se condiciona al sujeto para responder de manera distinta a estímulos que antes no producían esta respuesta, se aprende de manera inconsciente el sujeto solo es receptor, de este modo se pueden explicar ciertas conductas y poder modificarlas.

El conexionismo lo desarrolló Thorndike donde el aprendizaje se da por ensayo – error, realizó diferentes experimentos con animales y formuló leyes de aprendizaje: ley de asociación, ley del ejercicio y ley del efecto.

Para Thorndike el aprendizaje es un proceso gradual de ensayo y error, a partir de esta premisa este autor formula la ley del efecto que afirma que cuando un acto va seguido de una recompensa tiende a repetirse, mientras que si lo acompaña un castigo disminuye la probabilidad de su repetición, la repetición o entrenamiento en una tarea facilita el que se pueda realizar con menos esfuerzo (Hernández, 1998). El aprendizaje asociativo fue propuesto por Guthrie se basó en la teoría de Thorndike plantea la asociación de estímulos y establece que dos sensaciones que ocurren juntas de manera repetida terminan

asociándose, cuando solo ocurre una sola sensación la otra es recordada (Arancibia, et al. 2009).

Hernández menciona que es necesario desarrollar una instrucción específica en lugar de una instrucción general, es decir, se requiere especificar los objetivos, fragmentar la tarea en sus componentes más pequeños y hacer correcciones precisas y puntuales.

El condicionamiento operante de Thorndike es un proceso que fortalece un comportamiento acompañado de un resultado favorable, el aprendizaje se da a través de refuerzos constantes para obtener respuestas determinadas, o sea que no existe un aprendizaje sin refuerzo (Arancibia, et al. 2009).

El trabajo del profesor consiste en arreglar conjuntos de estímulos y condiciones de reforzamiento, particularmente los de naturaleza positiva y evitar los negativos (castigos) (Hernández, 1998). Este tipo de aprendizaje nos sirve para establecer, modificar o eliminar conductas en el ámbito educativo.

Bandura habla del aprendizaje por modelado, comenta que si un sujeto va a aprender algo necesita prestar atención, pero que aún con todo esto no se hará nada a menos que el sujeto esté motivado a imitar, es decir, a menos que se tengan buenas razones para hacerlo (Hernández, 1998).

El punto de vista conductista defiende que cualquier conducta puede ser aprendida, porque la influencia del nivel psicológico y las diferencias individuales son mínimas; lo básico es identificar adecuadamente los determinantes de las conductas que se desean enseñar, la utilización eficaz de las técnicas y los programas que posibiliten llegar a las metas trazadas (Schunk, 2003). En este sentido, el aprendizaje tiene un carácter más bien cuantitativo que cualitativo.

Vale la pena comentar que cualquier aprendizaje, por más complejo que sea, puede ser desarrollado bajo parámetros conductistas, la complejidad conlleva solo un encadenamiento de conductas, que bien establecidas y delimitadas es posible llevar a cabo.

Desde esta perspectiva se ve al alumno como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o re-arreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc.), basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables. El papel del docente por lo tanto es visto como el de un ingeniero conductual que realiza arreglos contingenciales para incrementar conductas deseables y decrementar las indeseables, así mismo se espera que desarrolle una adecuada serie de arreglos de contingencia de reforzamiento y control de estímulos para enseñar (Hernández, 1998).

Es en este sentido que el papel del alumno resulta ser pasivo, en tanto que el del docente es el de técnico. El primero recibe los estímulos organizados en espera del logro de ciertas

conductas, en tanto que el maestro pone en marcha los programas de reforzamiento para el logro de las mismas.

El proceso de evaluación de acuerdo con Hilgard y Bower (2012) está centrado en los productos del aprendizaje y no en los procesos, lo que interesa saber es qué ha conseguido el alumno al final de un ejercicio, una secuencia o un programa determinado sin ir más allá en busca de los procesos cognitivos, afectivos, etc. que intervienen durante el aprendizaje.

Es importante comentar que el concepto de aprendizaje en las propuestas conductistas es el cambio en la conducta observable de un sujeto, en esta perspectiva no se está particularmente interesado en los procesos internos del sujeto debido que plantean la necesidad de la objetividad, la cual desde esta perspectiva solo es posible estudiando la conducta observable. El sujeto solo es un ser pasivo que no interioriza el proceso de su aprendizaje todo lo realiza mecánicamente y el profesor es responsable de su aprendizaje.

1.1.2. Teoría cognoscitivista

Esta teoría se encarga de estudiar procesos como razonamiento percepción resolución de problemas, memoria, atención y lenguaje la base de esta teoría es la Gestalt que plantea el aprendizaje como un proceso de organización y el sujeto tiene un papel activo.

El enfoque cognoscitivista inicia en los años 20 con los primeros trabajos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. En esta perspectiva se encuentran las teorías de Piaget, Bruner y Ausubel, aquí el aprendizaje ocurre mediante la construcción gradual de conocimientos gracias a la puesta en relación de los anteriores conocimientos con los nuevos (Hernández, 1998).

El cognitivismo es una teoría que explica que el ser humano construye esquemas de aspectos cognoscitivos, sociales y afectivos día a día como resultado de su relación con el medio que le rodea, el aprendizaje es razonado, se buscan objetivos específicos en la resolución de problemas, es alumnos es el protagonista y utiliza herramientas para lograr cumplir con los objetivos.

Piaget, es uno de los autores que se encuentran en la perspectiva cognitivista, él plantea que el desarrollo mental en seis etapas, cada una señala la aparición de estructuras entendidas como formas de organización de la actividad mental construidas únicas y sucesivamente, las estructuras anteriores sirven como cimiento de la nueva construcción, el objetivo de todas es llegar a una evolución mental. Para explicarlo, el autor toma las ideas de Claparede sobre que el desequilibrio se da por un cambio, independientemente de nosotros mismos, y la persona busca reajustar su conducta en función del cambio previo (Piaget, 1964).

Piaget (1991) describe cada una de las etapas de la siguiente forma en su libro *Seis estudios de Psicología*:

Etapa 1. El bebé parte de tendencias innatas para su alimentación, consta también de reflejos, para el niño la realidad inicia como una realidad chupable y se generaliza a diferentes aspectos conforme a su evolución natural. El concepto de asimilación y acomodación cobran un papel muy importante, la asimilación entendida como el proceso de incluir información externa al interior del individuo, y posteriormente acomodarla en los esquemas preexistentes.

Etapa 2. Aparecen los primeros sentimientos diferenciados, las costumbres motrices iniciales y las primeras emociones.

Etapa 3. Junto con las anteriores abarca el periodo del lactante, precede al lenguaje y al pensamiento y se caracteriza por la inteligencia práctica o sensorio motriz, contiene regulaciones afectivas básicas e inicios de la afectividad.

Etapa 4. En términos sociales desarrolla una sumisión al adulto, desarrolla la inteligencia intuitiva y sentimientos espontáneos.

Etapa 5. De las operaciones concretas. Inicia el pensamiento lógico, la moralidad y sentimientos de cooperación.

Etapa 6. Se desarrolla en el periodo de la adolescencia y se caracteriza por la aparición de las operaciones abstractas y la formación de la personalidad, de igual manera se da la inclusión al mundo de los adultos en términos afectivos e intelectuales.

En el desarrollo mental, las estructuras previas se transforman y mediante un reajuste se acomoda el nuevo material usando diferentes estructuras psíquicas, como son la percepción, la memoria, la inteligencia, el pensamiento intuitivo, la inteligencia lógica (operaciones concretas), y finalmente las operaciones abstractas, la meta del proceso anteriormente descrito es lograr que el ser humano logre una adaptación minuciosa a la realidad vivida (Piaget 1991).

Para Piaget ningún conocimiento es copia fiel de la realidad debido al método de asimilación cognoscitiva.

Según Arancibia, Herrera y Strasser (2009), para Piaget la acción es un rol fundamental en el aprendizaje, el niño aprende lo que realiza a través de experiencias y manipulación, esto le permite la abstracción. Piaget plantea las dos invariantes funcionales que intervienen en el proceso del desarrollo cognitivo, siendo ambas parte del proceso de adaptación. El autor define de la siguiente manera estos tres conceptos.

Adaptación: es la incorporación de un elemento, característica u objeto a la estructura que ya conoce un sujeto y se produce por dos procesos complementarios que son la asimilación y acomodación

Asimilación: interiorización de un objeto o evento, cuando el sujeto se enfrenta a situaciones nuevas intenta manejarla de acuerdo a los contenidos que ya posee.

Acomodación: modificación de estructuras para poder incorporar nueva información.

Estos dos procesos permiten al sujeto modificar activamente sus esquemas a través de experiencias o situaciones nuevas, cuando esta nueva información no produce un cambio en la estructura del sujeto y existe una compensación entre asimilación y acomodación es porque existe un equilibrio entre las estructuras del sujeto y del medio. El equilibrio es un recurso innato del sujeto para modificar sus esquemas de forma que les permita dar coherencia a lo que perciben (Arancibia, et al. 2009; Hernández, 1998).

En cuanto a el rol del docente es el de encontrar los dispositivos que le permitan al sujeto progresar por sí mismo. Según este autor el objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, a la vez que se formen mentes que puedan criticar, verificar y no aceptar todo lo que se le ofrezca. Le da mucho valor al desarrollo de la autonomía del escolar tanto en lo moral como en lo intelectual (Hernández, 1998).

Se trata de facilitar oportunidades y materiales para que los alumnos puedan aprender activamente y construir sus propias concepciones.

El aprendizaje por descubrimiento propuesto por Bruner también es una perspectiva que se considera dentro del paradigma cognoscitivo. Para Bruner lo más destacable son las estructuras que se desarrollan dentro del proceso de aprendizaje.

Bruner, como principal expositor del movimiento cognitivista, propuso la *revolución cognitiva* al retomar el significado como estudio fundamental de la psicología, olvidándose del estudio de los estímulos-respuestas, la conducta observable, los estímulos biológicos, etc. Su objetivo consistía en indagar y explicar formalmente los significados que el ser humano concebía a partir de su relación con el mundo (Bruner, 2001). Planteó la necesidad de analizar las intenciones y cómo estas moldean las experiencias y actos humanos; para que los estados intencionales se plasmen, requieren participar en los sistemas simbólicos culturales. Este autor enaltece a la cultura como elemento constitutivo de la mente (Bruner, 1991).

El aprendizaje por descubrimiento favorece el desarrollo mental, y se preocupa por inducir al aprendiz a una participación activa en el proceso de aprendizaje, para ello los contenidos deben ser percibidos como un conjunto de problemas y lagunas que se han de resolver (Hernández, 1998).

Bruner también introduce el concepto de categorización, lo explica como “hacer equivalentes las cosas que se perciben como diferentes” (2001, p. 308), la categorización de identidad conlleva muchos rasgos diferentes de una mismo concepto. Los objetivos del proceso de categorización son reducir la complejidad del entorno, identificar los objetos del mundo, reducir la necesidad de aprendizaje constante y finalmente, dictan conductas apropiadas para conducirnos, a partir de características definitorias discriminables y sin necesidad de pruebas previas (Bruner, 1991).

Este autor plantea que “la cultura y la búsqueda del significado son las que constituyen la mano moldeadora, en tanto que la biología es la que impone limitaciones, pero que, como hemos visto, la cultura tiene incluso el poder de ablandar esas limitaciones” (1991).

Según Arancibia el aprendizaje para Bruner es “reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos hacia una comprensión nueva” (Arancibia, et al. 2009 p. 94). Dentro del aprendizaje por descubrimiento Bruner considera que el conocimiento es aprendido por uno mismo y el significado se le va dando a través del descubrimiento que a su vez asegura la conservación de lo aprendido, el conocimiento verbal solo es un puente de transferencia. Para Ausubel el aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e información representadas en cualquier campo de conocimiento.

El aprendizaje significativo se utilizó para nombrar al proceso de por el cual la información nueva se relaciona con la estructura del conocimiento ya adquirida del individuo (Arancibia, et al 2009).

De acuerdo al aprendizaje significativo los nuevos conocimientos se incorporan a la estructura cognitiva del alumno y el aprendizaje se logra cuando el alumno relaciona los nuevos conocimientos con los ya adquiridos. Esto produce una retención más duradera de la información facilitando la adquisición de nuevos conocimientos.

Por su parte, Ausubel (2002) afirma que “el conocimiento es significativo por definición. Es el producto significativo de un proceso psicológico cognitivo (conocer) que supone la interacción entre unas ideas lógicamente (culturalmente) significativas, unas ideas de fondo (de anclaje) pertinentes en la estructura cognitiva (o en la estructura del conocimiento) de la persona concreta que aprende y la actitud mental de esta persona en relación con el aprendizaje significativo o la adquisición y la retención de conocimientos” (p.72,).

La interacción entre significados recientes y las ideas previas contenidas en las estructuras cognitivas del alumno resulta en el significado real. Es importante señalar que cada persona posee estructuras cognitivas propias, por lo que los significados también lo son.

El aprendizaje significativo se caracteriza por ser activo porque requiere de una evaluación acerca de qué información previa contenida en la estructura mental es más adecuada al nuevo material, y se basa en la recepción porque la información suele presentarse al alumno mediante una forma expositiva (Ausubel, et al. 1976).

La adquisición de significados requieren de un material significativo y una actitud de aprendizaje significativa, el alumno cuenta ya con un grado de significado potencial que depende del grado de significado lógico (capacidad del material para acoplarse con ideas preestablecidas dentro del ámbito de la capacidad de aprendizaje humano) y la disponibilidad de las ideas en la estructura cognitiva del alumno. El significado psicológico es producto del significado potencial y la actitud de aprendizaje significativa (Ausubel, 1983).

Ausubel plantea tres requisitos para que el alumno pueda realizar aprendizajes significativos:

- *Significatividad lógica o estructura lógica del material*, es decir, que los contenidos tengan una secuencia lógica (organizados muy claramente) que el alumno pueda entender. Que el material utilizado sea relevante y la terminología sea adecuada al nivel del alumno.
- *Significatividad psicológica*, que en la estructura cognitiva existan conocimientos previos para poder relacionar los conocimientos nuevos. Que haya una serie de inclusores. (Si el alumno no tiene unos inclusores, no se produce el aprendizaje significativo).
- *Predisposición*, que el alumno tenga una predisposición para construir significado, si no la tiene o no está motivado no será posible avanzar en el aprendizaje (Hilgard & Bower 2012).

Para Hernández (1998) desde esta perspectiva el alumno es considerado como un constructor activo de su propio conocimiento, favoreciendo en el aula las actividades de tipo auto iniciadas por el propio alumno las que pueden ser de naturaleza autoestructurante.

El papel del profesor es considerado como un ser que explora, descubre y construye una nueva forma de pensar en la enseñanza en el niño, que no fomenta en él la dependencia, deberá aprender a respetar los errores de los alumnos y las estrategias propias que elaboran. Por lo tanto, antes de planificar o programar las actividades curriculares, se debe conocer y tomar en cuenta los conocimientos previos que el alumno posee, en qué nivel de

desarrollo intelectual se encuentra y el contexto social en que se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este aprendizaje por descubrimiento nos da la capacidad de reorganizar la información obtenida que nos permite crear descubrimientos nuevos. A través de la asimilación de conceptos se genera nuevas estructuras de conocimientos.

Puede observarse que la teoría cognoscitiva describe el aprendizaje por etapas de acuerdo a las estructuras mentales alcanzadas, en comparación con la teoría sociocultural que plantea cómo el aprendizaje se da de acuerdo con el desarrollo del sujeto.

1.1.3. Teoría sociocultural

El paradigma histórico-social también llamado paradigma sociocultural o histórico-cultural fue desarrollado por Vygotski a partir de la década de 1920 y posteriormente trabajado por diversos autores de la llamada Escuela rusa. A partir de la propuesta de Vygotski se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican algunos de sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece.

Vygotski (1988) enuncia dos niveles evolutivos, el nivel evolutivo real y la zona de desarrollo próximo, e ilustra una ley general evolutiva aplicada a los procesos mentales superiores, a saber: “lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial en el aprendizaje de los niños” (p. 138), en otras palabras, el aprendizaje despierta procesos evolutivos internos capaces de funcionar cuando el niño se relaciona con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.

Lo fundamental del enfoque de Vygotski consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotski, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, como lo considera Piaget (Schunk, 2003).

En esta teoría es de suma importancia el entorno social y cultural de cada individuo ya que de ello depende el desarrollo de habilidades y características para su aprendizaje, se considera que en primera instancia se aprende del medio donde nos desarrollamos. Uno de los conceptos que Vygotski aportó a la teoría sociocultural fue la zona de desarrollo próximo, entendida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 1979, p.133).

La zona de desarrollo próximo marca la edad mental y el nivel de desarrollo mental en el que se encuentra cada sujeto. La zona de desarrollo próximo, consecuentemente, está determinada socialmente debido a que el individuo no solamente requiere de una estructura y un medio natural para aprender, sino que es determinante el papel social para el desarrollo psicológico (Vygotski, 1979).

Para Vygotski (1988) la zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no se han desarrollado y se encuentran en el proceso de maduración, otra manera de decirlo es que se encuentra en estado embrionario.

Según Hernández (1998) la influencia de la sociedad sobre el individuo no opera de manera directa sino a través de determinados agentes mediadores portadores de dicha influencia. Ejemplo de ellos son los "espacios grupales" a los que se incorpora el individuo y la sociedad, lo que permite acercarse al mecanismo de enlace; es en el grupo donde se crea la trama concreta de las relaciones sociales a través de procesos comunicativos e interactivos de determinada actividad social. Es mediante la actividad conjunta entre estudiantes y profesores, y entre los propios estudiantes, que se desarrolla una adecuada comunicación pedagógica y clima afectivo, uniendo lo cognitivo con lo afectivo, respetando la individualidad, desarrollando conocimientos, habilidades, intereses, cualidades de la personalidad, afecto y formas de comportamientos deseados. Por lo tanto, el estudiante es considerado como objeto y sujeto de su aprendizaje, ocurre una participación activa y responsable de su propio proceso de formación.

Es importante que los educadores comprendan el curso interno del desarrollo incluyendo aquellos contenidos que van en proceso de maduración, así como que "el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño" (Vygotski, 1988 p. 130).

La teoría sociocultural ofrece una perspectiva interesante en términos de cómo se describe la interacción social y el aprendizaje en consecuencia. Para efectos de este trabajo, es una perspectiva útil que ayuda a entender que el aprendizaje no ocurre de manera individual, sino a través de procesos de interacción con los significados sociales que ofrecen los otros y el contexto.

Las teorías que se han mencionado hasta aquí dan cuenta de que el aprendizaje no se puede entender sin la práctica que se lleva a cabo entre los sujetos y el contexto donde se desenvuelven de esta manera van adquiriendo conocimientos que van desarrollando a lo largo de su vida mediante funciones cognitivas que les permite alcanzar un desarrollo personal social, laboral, etc.

A continuación se describe el aprendizaje en contextos culturales para entender cómo se da este proceso dentro de los grupos de danza mexicana.

2. El aprendizaje en contextos culturales

El aprendizaje y las acciones de cada ser humano, enmarcadas en la cultura tienen lugar en un contexto concreto. Cole (1999) ofrece tres formas de entender al contexto, en la primera se refiere a él como aquello que rodea, que está alrededor, una segunda forma de conceptualizarlo es como aquello que entrelaza, se trata del acto en y con su entorno. Una última forma de entender el contexto es aquella que lo plantea como la actividad o práctica, conceptualización que el autor prefiere, dado que considera una forma reducida pensarlo como ambiente o causa.

Se presentan a continuación algunas consideraciones que se retoman respecto del papel de la cultura en relación a la educación y el aprendizaje.

Bonfil describe la cultura como “la transmisión de un abanico de sentimientos que nos hacen participar aceptarse, creer, sin el cual y por correspondencia de los demás miembros del grupo sería imposible la relación personal y el esfuerzo conjunto” (Bonfil, 2005, p. 47).

La enseñanza que proporcionan los grupos de danza mexicana sobre la cultura permite a sus integrantes involucrarse en el contexto donde se desarrolla su aprendizaje a través de la transmisión de conocimientos y la práctica conjunta que llevan a cabo así mismo les permite compartir una misma idea de la tradición mexicana.

Para Bruner (2012) la cultura da forma a la mente de los individuos, es un modo simbólico que no solo es compartido por una comunidad, sino conservado, elaborado y transferido de generaciones sucesivas, que a través de esta transmisión continúan manteniendo la identidad y forma de vida de la cultura.

Según Bruner a través de su expresión individual la cultura lleva a la creación y asignación de significados a cosas en distintos contextos, afirma que “la cultura es la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables” (2012, p. 21).

Desde este punto de vista podemos asumir que cada integrante se apropia del conocimiento y le va dando un significado el cual le permite entender y explicar cuál es la finalidad de la enseñanza de la danza mexicana.

Bruner (2012) plantea algunos postulados de la perspectiva psicocultural sobre la relación mente, educación y cultura; estableciendo que los significados son relativos al marco desde el cual se construye y que en ese sentido, la realidad es construida y dota a los individuos de una forma de pensar también sobre su propia cultura. Plantea que los seres humanos enseñan intencionalmente a otros la cultura a través de la creación de espacios propicios para ellos, ejemplo de ello son las escuelas, pero la creación de estos espacios va de la mano con la suposición de que es en interacción como el ser humano aprende la cultura y los significados.

Siguiendo a este autor, hay que decir que hay una externalización de la cultura, es decir, que esta se refleja en obras que permiten el registro de los *esfuerzos mentales*. De esta manera es que “la educación aporta habilidades, formas de pensar, sentir y hablar” (Bruner, 2012, p. 43).

Una perspectiva cercana a los planteamientos sobre el aprendizaje en contexto, es la propuesta de Barbara Rogoff, quien apuesta por lo que ella denomina *participación guiada*, por medio de esta se generan situaciones de interacción que provocan el aprendizaje con el novato experto o entre iguales.

Para Rogoff (1997) el aprendizaje dentro de los contextos culturales permite reformular la relación entre el individuo y el desarrollo sociocultural, una relación en la que cada uno está implicado en la definición del otro, implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social de pertenencia. Los aprendices se apropian de las prácticas y artefactos culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia de los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes.

Desde la perspectiva sociocultural de Rogoff la actividad cognitiva solo es posible en un contexto cultural, es por ello que plantea que la escuela es una institución cultural que se interesa porque los miembros de una cultura aprendan los significados de esta, de tal manera que en algún momento se vuelvan integrantes diestros.

Rogoff (1993) afirma que el aprendizaje no ocurre solamente en los sistemas educativos escolarizados y que en consecuencia, los sistemas culturales no incluyen solamente a las instituciones que han sido más reconocidas como las escuelas, afirma que “el sistema cultural incluye no sólo instituciones sólidas y burocráticas, como las escuelas y los sistemas políticos y económicos, sino también sistemas informales de prácticas en las que participan las personas (p. 6).

Dentro de la aportación de Rogoff (1997) destacan los tres planos de la actividad sociocultural como procesos inseparables, a saber: el aprendizaje, la participación guiada y la apropiación participativa.

• *Aprendizaje*

Para Rogoff (1993) el aprendizaje es inseparable del contexto sociocultural donde el que aprende, el sujeto “participa activamente, en compañía de otros miembros de su comunidad, en la adquisición de destrezas y formas de conocimientos socioculturalmente valoradas” (p. 13).

Lacasa señala que el aprendizaje se puede producir por medio de la participación o de la observación activa dentro de las actividades cotidianas de una cultura, el conocimiento que se adquiere por medio del aprendizaje está vinculado al contexto, los miembros de la comunidad son los encargados de organizar y guiar el proceso de desarrollo de sus

integrantes tomando en cuenta que cada individuo ejerce su ritmo y estilo de aprendizaje (Lacasa, citado en Rogoff, 1993).

El aprendizaje se centra en implicaciones y acuerdos donde las personas se integran en una actividad culturalmente organizada donde los aprendices se convierten en participantes más responsables.

La comprensión de este proceso tanto personal como interpersonal ayuda a los participantes a entender el contexto histórico de la actividad realizada dentro de la comunidad donde cada participante cuenta con un rol diferente y esto los lleva a alcanzar metas propuestas por la comunidad y a involucrarse con personas ajenas al grupo.

Durante el proceso de aprendizaje el aprendiz va obteniendo un avance en cuanto a la comprensión y destrezas a través de su participación en las actividades realizadas.

Cada integrante de los grupos de danza mexicana tiene un papel activo mientras aprende y participa en las actividades colectivas con sus compañeros, aumentando la comunidad.

Continuando con el segundo concepto de la actividad sociocultural:

• *Participación guiada*

La autora se refiere a este concepto como el plano interpersonal del análisis sociocultural, afirma que es la implicación mutua entre los individuos y los otros miembros del grupo, quienes se comunican y se coordinan a través de la participación colectiva. La comunicación y la coordinación son procesos fundamentales para la participación guiada, los nuevos miembros de una comunidad le dan un sentido a las actividades comprometiéndose para aprender, también se refuerza el entendimiento de todos los participantes, estos buscan una base para desarrollar las actividades que realizan (Rogoff, 1997).

La participación guiada está constituida por acontecimientos y hechos de la vida cotidiana donde están implicadas las actividades y acuerdos a los que se requiere llegar, por parte de la comunidad existe una interacción directa y compromisos con los nuevos integrantes para la asignación de actividades y facilitar los recursos para que puedan aprender.

Esta participación puede ser tácita o explícita, puede estar implicada con personas conocidas o desconocidas entre iguales o expertos, su intención es la de instruir o realizar acciones para involucrarse en actividades y experiencias de los integrantes para animar a los participantes a seguir dentro o integrarse a la comunidad.

Por último se presenta el tercer concepto de la actividad sociocultural.

• *Apropiación participativa*

Se refiere al proceso a través del cual los individuos transforman su comprensión y su responsabilidad a través de su propia participación. Al comprometerse con una actividad determinada, partiendo de su significado, las personas hacen necesariamente

contribuciones continuas ya sea a través de acciones concretas o ampliando ideas de los otros. Se centra en el análisis del plano interpersonal como un modo de analizar todas las interacciones y vínculos interpersonales.

Respecto al término *apropiación*, Rogoff establece una diferencia en relación al concepto de interiorización como lo maneja Vygotski, para él la ley de doble formación supone una separación entre el momento interpersonal y el intrapersonal, en cambio para Rogoff los procesos sociales e individuales se producen en forma simultánea. Se entiende que la *apropiación participativa* se refiere a que el sujeto no puede separarse de la actividad sino que es parte de ella (Rogoff, 1997). Por esto la pertenencia a una comunidad de práctica está mediada por las formas posibles de participación para que los recién llegados tengan acceso, tanto física como socialmente y los recién llegados pueden adaptarse al nuevo contexto.

La dirección o guía no incluye simplemente la facilitación de la participación en ciertas actividades, incluye también la restricción o la canalización indirecta de las actividades en las que la gente participa.

Este apartado ha dado cuenta cómo el aprendizaje se encuentra presente en diversos espacios que no son propiamente los escolares, y que sin embargo, ocurre a partir del encuentro con los significados de una cultura específica y de su participación en ella. A continuación se describe el aprendizaje situado para entender cómo se da la relación del aprendiz y el contexto donde se practica la danza para el caso que se pretende estudiar.

2.1. Aprendizaje situado

Bruner afirma que “el aprendizaje siempre está situado en un contexto cultural y siempre depende de la utilización de recursos culturales” (2012, p.22).

Lo anterior permite considerar que para que se pueda dar un aprendizaje la cultura es la que proporciona los conocimientos necesarios para organizar y entender las prácticas necesarias del contexto donde se desarrollan.

El concepto de aprendizaje situado propone que existe una relación entre el aprendiz y el contexto donde se aprende, que a su vez requiere una práctica para que el aprendizaje sea efectivo, es por esto que se le denomina aprendizaje situado, pues lo que se sabe se relaciona con las situaciones en la cuales se produjo o aprendió.

Según Soler (2005) el aprendizaje situado es una nueva perspectiva acerca del proceso de aprendizaje, pero no constituye una nueva “teoría” o modelo instruccional, cualquier forma de aprendizaje, real o simulado es necesariamente “situado” en algún contexto o cultura, pero el contexto o cultura, inciden sobre el tipo de aprendizaje que se realiza o se fomenta en el aula o en la comunidad.

El conocimiento y los procesos para construirlo o adquirirlo, están influidos por la situación en que se da la construcción o adquisición del aprendizaje. Para comprender el proceso del conocimiento se tiene que examinar la cultura y el contexto en que ocurre (Soler, 2005).

Para Díaz Barriga (2003) el aprendizaje situado se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, puesto que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción, el lugar de trabajo o encuentro comunitario se enriquece con experiencias de otros, con recursos compartidos y con prácticas sociales comunes.

Baquero (2002) propone que el aprendizaje situado sea entendido como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Al igual que Díaz Barriga menciona que debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, debido a que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción.

El aprendizaje situado se puede entender desde la teoría sociocultural ya que los significados se reconstruyen cuando se les utiliza en ciertas situaciones o cuando son similares a los contextos en donde se les aplicó por primera vez.

Díaz Barriga (2003) retoma el aprendizaje situado desde una perspectiva vygotskiana en el que el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje. Desde esta perspectiva un modelo de enseñanza situada resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco.

Es importante aclarar que aunque la teoría de Bruner y la de Vygotski pertenecen a distintas corrientes, las dos propuestas se basan en el contexto sociocultural del conocimiento, le dan una importancia vital a la participación, la organización comunitaria y la transmisión del aprendizaje (Díaz Barriga, 2003).

3. Comunidades de práctica y de aprendizaje

A continuación se describe el concepto de comunidad de aprendizaje que en los últimos años ha tenido un desarrollo particular. Para ello se comenzará definiendo los términos aprendizaje, práctica y comunidad.

El aprendizaje es el proceso que parte de la experiencia del individuo y en el que se van adquiriendo habilidades, destrezas y conocimientos que son de utilidad en el desarrollo de la persona.

La práctica es la acción que se desarrolla con la aplicación de ciertos conocimientos. Es un desarrollo compartido de recursos, que se repite a través de experiencias, historias, herramientas y formas de abordar problemas recurrentes con un fin útil. Se incluyen aspectos explícitos como implícitos incluye lo que se dice, lo que se calla, lo que se representa, lo que se da por supuesto, el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los procedimientos codificados etc. (Wenger, 2001).

Wenger (2001) define la práctica como la relación de hacer algo, “pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que se hacemos. En este sentido la práctica es siempre una práctica social” (p. 71).

La palabra comunidad tiene su origen en el término latino *communitas*. El concepto hace referencia a la cualidad de común, por lo que permite definir distintos tipos de conjuntos: de las personas que forman parte del pueblo, región o nación.

Este concepto se aplica para designar una amplia gama de realidades con una estructura administrativa compleja, puede ser un barrio, una aldea, un pueblo, un municipio, un grupo, etc. Toda comunidad hace referencia a un sistema de relaciones sociales en un espacio definido, integrado en base a intereses y necesidades compartidas (Mascareñas, 1996).

Para Ware (1986) el concepto de comunidad se refiere a “una agrupación de personas relacionadas entre sí que cuentan con recursos físicos personales, de conocimientos, de voluntad, institucionales y de tradiciones” (p.7).

Las comunidades se auto organizan para permitir que todas las personas puedan acceder desde su propia situación al máximo de sus posibilidades culturales y educativas, de manera que los aprendizajes sean iguales para todos (Elboj, 2002).

3.1. Comunidades de práctica

Según Wenger (2001) “una comunidad de práctica es un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continua” (p. 68).

Las comunidades de práctica son tan diversas como las situaciones que dan lugar a las mismas. Dentro de una empresa se puede generar una comunidad de práctica, las personas pueden formar comunidades en respuesta a los cambios que se originan fuera de la organización, tales como el aumento del comercio electrónico, o en el interior, como las nuevas estrategias de la empresa (Wenger y Snyder, 2000).

Las comunidades de práctica difieren de otras formas de organización de varias maneras (ver Tabla 1), son informales, se organizan, lo que significa que establecen sus propias agendas y establecer su propio liderazgo, la pertenencia a una comunidad de práctica es

auto-seleccionada, los participantes saben cuándo deben unirse o tomar algo de distancia o bien, cuando invitan a alguien a unirse a su comunidad (Wenger y Snyder, 2000).

Tabla 1 Comparación de las características de comunidades de práctica, grupo formal, equipo de proyecto y red informal.

Tipo	¿Cuál es el objetivo?	¿Quién forma parte?	¿Qué lo mantiene unido?	¿Cuánto tiempo dura?
Comunidad de práctica	Desarrollar las capacidades de sus miembros: construir e intercambiar conocimiento	Miembros que se seleccionan mutuamente	Pasión, compromiso e identificación con la experiencia del grupo	Tanto tiempo como haya interés en el mantenimiento del grupo
Grupo formal de trabajo	Proporcionar un producto o servicio	Cualquiera que reporte al responsable del grupo	Requisitos del trabajo y objetivos comunes	Hasta la próxima reorganización
Equipo de proyecto	Cumplir con una tarea específica	Empleados asignados por un superior	Los objetivos y éxitos del proyecto	Hasta que se haya completado el proyecto
Red informal	Recoger y hacer circular información sobre negocios	Amigos y conocidos en el ámbito de los negocios	Necesidades mutuas	Mientras sus miembros tengan una razón para conectarse

Fuente: Wenger y Snyder (2000).

Wenger (2001; 2015) se refiere a la práctica como: significado, comunidad, aprendizaje y límite. A continuación se describen estos cuatro elementos básicos de la práctica para entender mejor el concepto de comunidad de práctica.

La práctica como significado

Este autor afirma que “la práctica es un proceso por el que podemos experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo, para poder comprometernos en una práctica debemos estar vivos en un mundo en el que podamos actuar e interactuar” (Wenger, 2001, p. 75).

Involucrarse en la práctica no es simplemente adoptar una perspectiva mecánica en la que participan muchos individuos, lo que les otorga un significado es el movimiento de cuerpos y funcionamiento de los cerebros, la práctica se refiere al significado como experiencia de la vida cotidiana.

Wenger (2001) considera necesario los siguientes conceptos para poder describir el proceso de la práctica dentro de la comunidad:

- a) Negociación de significado
- b) Participación y cosificación
- c) Dualidad del significado

a) Negociación de significado

El concepto de negociación es el proceso por el cual experimentamos el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo, alcanzar un acuerdo entre dos o más personas. Esta negociación de significado puede suponer el empleo del lenguaje pero no se limita a él, incluye relaciones sociales como factores de negociación aunque no necesariamente en una conversación o interacción directa con otras personas.

El significado negociado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único, y está conformado por múltiples elementos que a su vez, influye en otros elementos dando como resultado una negociación que cambia constantemente las situaciones a las que otorga el significado e influye en todos los participantes.

El proceso de negociación de significado nos supone al mismo tiempo la interpretación y acción. Un significado siempre es el producto de su negociación, existe en este proceso de negociación el significado no existe en nosotros ni en el mundo, si no en la relación dinámica de vivir en el mundo.

Wenger (2001) asume que el integrante de una comunidad de práctica personifica un proceso largo y variado lo llama participación; y la solicitud como artefacto de ciertas prácticas encarna un proceso largo y diverso al que llama cosificación.

Como dupla la participación y la cosificación son una dualidad esencial para la negociación del significado.

b) Participación y cosificación

La participación es un proceso complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer. La participación humana es un proceso de negociación de significado, es tanto personal como social, una característica de la participación es el reconocimiento mutuo.

Wenger (2001) emplea el término de participación de la siguiente manera:

- Puede suponer todo tipo de relaciones conflictivas o armoniosas, íntimas o políticas, competitivas o colaboradoras.
- En comunidades conforma nuestra experiencia, estos componentes no se limitan al contexto específico de su participación.
- Como componente del significado.

El proceso de cosificación proporciona un atajo a la comunicación, es dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman una experiencia en una cosa, la cosificación abarca diferentes fases que incluyen diseñar, representar, nombrar, codificar y describir; percibe el interpretar, utilizar, descifrar y reestructurar.

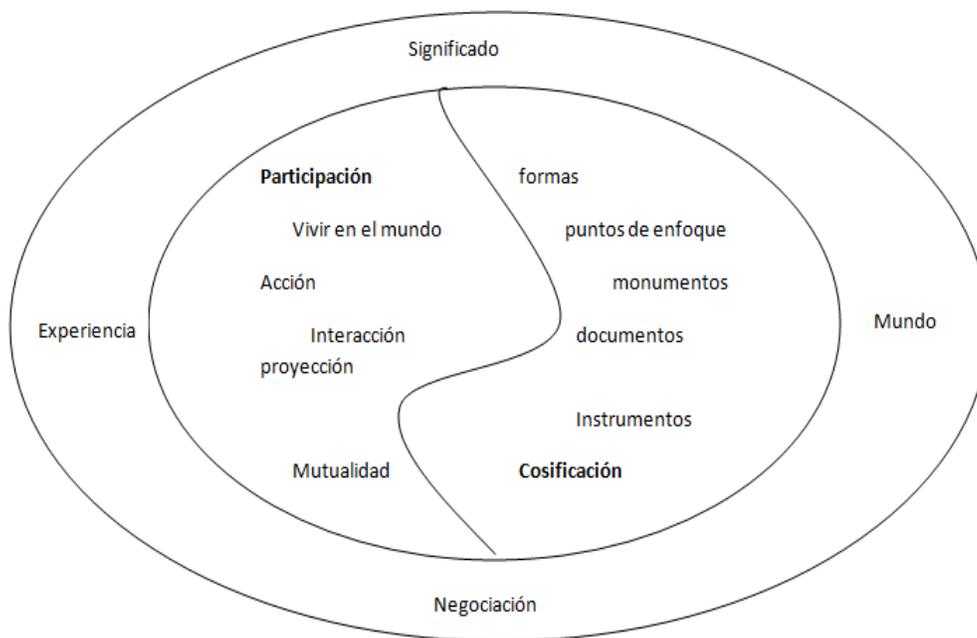
La cosificación puede hacer referencia tanto a un proceso como a su producto, este concepto sugiere que las formas pueden cobrar vida propia de su contexto de origen; adquieren un grado de autonomía en relación con la ocasión y propósitos de su producción su significado siempre se amplía y se pierde.

c) La dualidad del significado

La cosificación y la participación no se puede considerar por separado, forman una dualidad donde se producen mutuamente pero no se pueden sustituir entre sí (ver Figura 1); a través de sus diversas combinaciones dan lugar a una variedad de experiencias de significado.

La negociación de significado entreteje la participación y la cosificación de una manera tan perfecta que el significado parece tener su propia existencia unitaria, en este caso la participación es necesaria para producir interpretar y emplear la cosificación y se requiere interacción para poder tener significado (Wenger, 2001).

Figura 1. La dualidad de la participación y la cosificación



Fuente: Tomado de Wenger (2001, p. 88).

Todas estas interacciones y negociaciones entre los participantes y el mundo que los rodea son lo que constituyen la comunidad de práctica.

La práctica como comunidad

Wenger asocia práctica y comunidad describiendo tres dimensiones relacionadas donde la práctica se convierte en la fuente de coherencia de la comunidad (ver Figura 2).

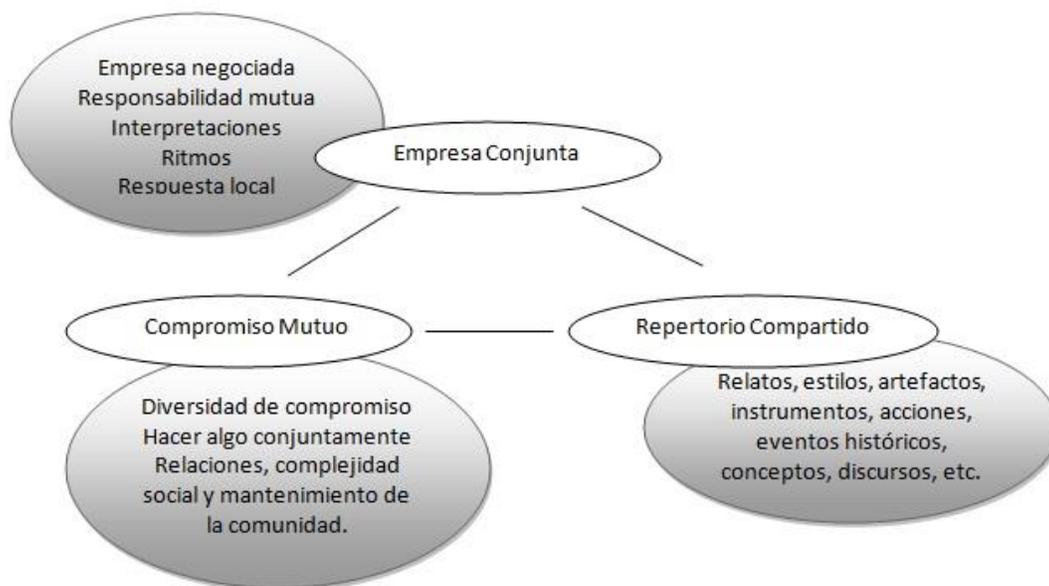
- a) Un compromiso mutuo
- b) Una empresa conjunta
- c) Repertorio compartido

a) Compromiso mutuo

Para Wenger (2001) es una característica de la práctica como fuente de coherencia es el compromiso mutuo de sus integrantes, que exige la interacción y participación mutua para poder realizar lo que hacen.

El estar incluido en lo que tiene importancia es un requisito para participar en la práctica de una comunidad, de la misma manera es necesario para mantener una cohesión a través los intercambios personales entre la comunicación de los integrantes, para ser un participante se tiene que comprender y conocer todo lo que circule dentro de la comunidad, el tipo de cohesión que transforma el compromiso mutuo en una comunidad requiere el trabajo de mantenerla (Wenger, 2001).

Figura 2. Dimensiones de la práctica como propiedad de una comunidad



Fuente: Tomado de Wenger (2001, p. 100).

Lo que hace que el compromiso con la práctica sea posible y productivo es una cuestión de diversidad y homogeneidad, por ejemplo, dentro de los grupos de danza que se estudiaron

se parte de la base de que todos los integrantes son distintos, tienen diferentes aspiraciones y problemas personales, pero lo que los forma como comunidad es el compromiso mutuo, un interés concreto, no solo se basa en la competencia de todos los integrantes, sino también en lo que hacen, lo que saben y su capacidad de relacionar significativamente las contribuciones y el conocimiento de los demás (Wenger, 2001).

Este compromiso crea relaciones personales y si se mantienen, conecta a los participantes de manera que lleguen a ser más profundas las similitudes entre ellos, el compromiso interpersonal genera ciertas tensiones y conflictos que llegan a constituir la característica fundamental de una práctica compartida, los desacuerdos, retos y la competencia pueden ser formas de participación.

b) Empresa conjunta

Según Wenger (2001) es el resultado de un proceso colectivo de negociación que se refleja en el compromiso mutuo, ésta la definen los participantes en procesos de emprenderla y crea entre los participantes una relación de responsabilidad mutua que se convierte en parte integral de la práctica.

La empresa que se refleja en la práctica, incluye aspectos personales e interpersonales de la vida de la gente. La empresa no es conjunta en el sentido de que todos creen lo mismo o están de acuerdo en todo, sino en el sentido de que se negocia colectivamente.

El autor establece que las comunidades de práctica no son entidades independientes, se desarrollan en contextos más amplios ya sean históricos, culturales, sociales o institucionales con recursos y límites concretos que pueden expresarse de manera explícita e implícita.

Para Wenger (2001) definir una empresa conjunta es un proceso que produce relaciones de responsabilidad que no son solo limitaciones o normas fijas, estas relaciones se manifiestan como la capacidad de negociar acciones de una manera responsable para la empresa, este proceso estimula la acción y al mismo tiempo la concentra, pone en juego los impulsos y emociones, invita al planteamiento de nuevas ideas y al mismo tiempo las ordena.

Una empresa es un recurso de coordinación, comprensión y compromiso mutuo, estos recursos y exigencias de las comunidades solo conforman la práctica cuando han sido negociadas por la comunidad, decir que las comunidades de práctica producen su propia práctica no quiere decir que no pueden ser influenciadas, manipuladas u obligadas a someterse y tampoco quiere decir que no se puedan inspirar, ayudar, apoyar, liberar o capacitar. El poder que tienen las instituciones, los individuos o las reglas sobre la práctica de una comunidad siempre está mediado por la producción de práctica que hay en la comunidad (Wenger, 2001).

c) Repertorio compartido

De acuerdo con Wenger el repertorio de una comunidad de práctica incluye rutinas, palabras, instrumentos, relatos, gestos, símbolos, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el transcurso de su existencia y que ha pasado a formar parte de su práctica.

“El repertorio combina aspectos cosificadores y de participación. Incluye el discurso por el que los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo, además de los estilos por medio de los cuales expresan sus formas de afiliación y su identidad como miembros (Wenger, 2001, p.110)

Este repertorio compartido es indispensable para la negociación de significado, a través de su experiencia y compromiso los participantes le van dando sentido a la comunidad.

La práctica como aprendizaje

El aprendizaje es una parte fundamental de la práctica ya que a través de esta el aprendizaje va pasando de generación en generación.

Para Wenger (1998), el aprendizaje es el resultado de formar parte de comunidades. Desarrolla el concepto comunidad de práctica, también traducido como comunidad de conocimiento para manifestar la importancia de la actividad como nexo entre el individuo y la comunidad, así como de las comunidades para legitimar las prácticas individuales.

Como ya se mencionó anteriormente las prácticas son historias de compromiso mutuo, negociación de una empresa y el desarrollo de un repertorio compartido Wenger (2001) afirma que el aprendizaje en la práctica debe llevar a cabo los siguientes procesos:

Desarrollo de formas de compromiso mutuo: descubrir como participar, que ayuda y qué obstaculiza; desarrollar relaciones mutuas; definir identidades, establecer quién es quién, quién es bueno haciendo qué, quien sabe qué, con quién es fácil o difícil llevarse bien.

Comprender su empresa y ajustarla: alinear su compromiso con ella y aprender a ser responsables de ella en el plano individual y colectivo; esforzarse por definir la empresa y conciliar las interpretaciones contrapuestas de la naturaleza de la empresa.

Desarrollar su repertorio, sus estilos y sus discursos: renegociar el significado de diversos elementos; producir o adoptar instrumentos artefactos, representaciones; registrar y recordar eventos; inventar nuevos términos y redefinir o abandonar los antiguos; contar y volver a contar historias; crear y romper rutinas (Wenger,2001, p.125).

Este aprendizaje se da de manera continua, se vuelve significativo y va cambiando la manera de participación de cada miembro de la comunidad; les ayuda a comprender lo que hacen y a utilizar los recursos que se les brindan para el desarrollo de sus prácticas.

Según Wenger (2001) el aprendizaje es la base de la práctica y la práctica es la historia del aprendizaje este proceso se ve reflejado en los ciclos de vida de las comunidades o cuando de desarrollan o evolucionan; es por esto que a diferencia de una organización con estructura más formal en las comunidades de práctica no está claro donde empiezan y donde terminan ya que su estructura es social.

La práctica se convierte en una historia compartida de aprendizaje donde se requiere que los miembros estén enterados de lo que pasa día a día para poder permanecer en esta, su proceso continuo y social les permite iniciar a las nuevas generaciones de esta comunidad.

La práctica como límite

Como ya se describió las comunidades de práctica son historias compartidas que requieren de un compromiso mutuo, donde van y vienen nuevos integrantes esto puede ocasionar transformaciones y crear límites.

Wenger (2001) manifiesta que unirse a una comunidad de práctica no es solo desarrollar su práctica interna, también requiere mantener conexiones con el resto del mundo. Los límites que se crean dentro de la comunidad no es solo para las personas ajenas, también existen para las que ya están dentro.

Wenger (2001) describe algunas limitaciones que pueden existir dentro de la práctica:

- 1) Los participantes establecen relaciones estrechas y desarrollan maneras idiosincrásicas de participación mutua a las que alguien no puede incorporarse fácilmente.
- 2) Tienen una comprensión detallada y compleja de su empresa tal como la definen y que alguien ajeno no puede compartir.
- 3) Han desarrollado un repertorio compartido.

Los límites de la práctica se van renegociando constantemente y van definiendo las formas de participación y compromiso de los integrantes.

La ventaja de la práctica es que se realiza de manera conjunta y se pueden crear conexiones entre los participantes y las personas ajenas para poder negociar los significados y la perspectiva de cada persona.

Hasta aquí se han descrito los cuatro elementos de la práctica que Wenger propone; ahora se describen las relaciones de la práctica como comunidad.

Según Wenger (2001) “aunque a veces haya diferencias entre lo que decimos y lo que hacemos, aquello a lo que aspiramos y con lo que nos conformamos, todos tenemos nuestras propias teorías y maneras de comprender el mundo y nuestras comunidades de práctica son lugares donde las desarrollamos, las negociamos y las compartimos” (p. 72).

El concepto de comunidad de práctica está influyendo en la teoría y la práctica del aprendizaje, se ha convertido en la base de una perspectiva en el conocimiento y el

aprendizaje que informa a los esfuerzos para crear sistemas de aprendizaje en los distintos sectores y niveles de las comunidades locales, a las organizaciones individuales, sociedades, ciudades, regiones, etc. (Wenger, 2001).

Como ya se ha mencionado, dentro del concepto de práctica se encuentran aspectos implícitos y explícitos (ver Tabla 2) lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que da por supuesto. Wenger menciona algunas características que se dan durante la práctica y que son fundamentales para el éxito de las comunidades.

Tabla 2. Características explícitas e implícitas de comunidades de aprendizaje

Explícito	Implícito
Lenguaje	Señales sutiles
Instrumentos	Normas no escritas
Documentos	Intuiciones reconocibles
Imágenes	Nociones compartidas de la realidad
Símbolos	Sensibilidades afinadas
Roles Definidos	
Criterios especificados	
Procedimientos codificados	

Fuente: Elaboración propia, con base en Wenger (2001).

La práctica no solo es hacer algo en sí mismo o por sí mismo, es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos.

Las comunidades de práctica están formadas por personas que se involucran en un proceso de aprendizaje colectivo en un dominio compartido de la actividad humana, “son grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo que hacer y aprenden a hacerlo mejor a medida que interactúan con regularidad” (Wenger, 2006).

De acuerdo con Wenger, las comunidades de práctica tienen tres características cruciales, a saber:

- *El dominio:* Una comunidad de práctica es una identidad definida por un dominio de interés compartido entre los miembros, por lo tanto implica un compromiso con el dominio y una competencia compartida que distingue a los miembros de otras personas.
- *La comunidad:* En la búsqueda de su interés en su dominio, los miembros participan en actividades conjuntas y debates, se ayudan mutuamente y comparten información. Construyen relaciones que les permitan aprender unos de otros, estas interacciones son esenciales para hacer de ellos una comunidad de práctica.

- *La práctica:* Una comunidad de práctica no es simplemente una comunidad de intereses, los miembros son practicantes. Ellos desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de abordar problemas recurrentes y se genera una práctica compartida, en el curso de todas estas conversaciones, que han desarrollado un conjunto de historias y casos que se han convertido en un repertorio compartido para su práctica.

Una comunidad de práctica mantiene una estructura complementaria entre estos tres elementos y es mediante el desarrollo paralelo de estos que se cultiva como una comunidad.

De esto se deriva que una comunidad de práctica no se puede entender como tal si no está el aprendizaje, puesto que éste es el principal conductor, aunque sea un aprendizaje informal y carezca de metas u objetivos concretos siempre que se promueva el aprendizaje y que los miembros interactúen y aprendan juntos (Wenger, 2006).

Estas comunidades sirven para aprender de la práctica conjunta o compartida en torno a un propósito común, están formadas por personas que se involucran en un proceso de aprendizaje colectivo, y este aprendizaje es la es la razón por la cual la comunidad se reúne.

Según Wenger, et al. (2002) hay tres roles distintos que deben desempeñarse dentro de la comunidad de aprendizaje: los líderes, el moderador y los miembros. Los líderes juegan un papel influyente y clave para atraer la participación y legitimar la comunidad de práctica, el moderador se encarga de identificar asuntos importantes, planificar, facilitar las actividades de la comunidad y potenciar el desarrollo de los miembros de la comunidad. Los miembros con una participación activa son el cuerpo central de la comunidad.

A manera de síntesis las características que determinan una comunidad de práctica son:

- El dominio de trabajo o interés.
- La pertenencia que implica un nivel mínimo de conocimiento de ese dominio o una competencia compartida que distingue a los miembros de la comunidad.
- La comunidad se involucra en actividades conjuntas, discusiones; donde comparten y genera información.
- La práctica a través de un repertorio compartido de recursos, experiencias, historias herramientas etc. (Coll, 2008).

3.2 Comunidades de aprendizaje

Los comunidades de aprendizaje surgen como una respuesta educativa igualitaria para conseguir una sociedad de la información para todos y todas, se parte del derecho que todos y cada uno tiende a una mejor educación y se apuesta por sus capacidades, contando con toda la comunidad educativa para alcanzar ese objetivo.

Tuvieron origen con el proyecto de la Escuela De Personas Adultas La Verneda-SantMartí De Barcelona, estas surgen con el propósito de una práctica educativa basada en un modelo

social de educación que busca la participación activa de estudiantes y profesorado (Elboj, 2002).

En esta comunidad se propicia una educación para formar personas libres democráticas, participativas y solidarias, brinda a las personas adultas una formación básica y actividades culturales, sociales que ayudan a mejorar la participación y la integración de toda la comunidad (Elboj, 2002).

Según Elboj y Oliver (2003) “aportar las herramientas necesarias para construir una sociedad del conocimiento para todos y todas es precisamente el objetivo de las comunidades de aprendizaje, apostando por la superación de la exclusión social que sufren determinados grupos sociales” (p.92).

Con esto se trata que los miembros de la comunidad en conjunto e individualmente mejoren los aprendizajes y al mismo tiempo el sistema cambie para conseguir la participación de todos en la sociedad.

Según Elboj (2002) una comunidad de aprendizaje es un proyecto que pretende oponerse a las tendencias de la dualización y exclusión que esta misma sociedad genera. Todas las personas pueden participar en la dinámica de las comunidades, sin verse limitadas por sus condiciones sociales, culturales, etc.

De acuerdo con Elboj (2002) las comunidades de aprendizaje cuentan con cuatro pautas elementales que siguen como metodología para el funcionamiento adecuado una comunidad.

1. Participación: todas las partes comparten una meta global de la formación y todos participan activamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades de la comunidad.

2. Centralidad del aprendizaje: lo fundamental de este proceso es conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas limiten las expectativas de todos hacia la consecución de dichos logros. El centro y el proceso de enseñanza – aprendizaje se convierten en un eje educativo de toda la comunidad.

3. Expectativas positivas: Parten de altas expectativas hacia todos los participantes, apostar por las capacidades que todos poseen es esencial para el éxito de la comunidad. Se trata de potenciar las capacidades de todos, individualmente y como comunidad, es importante resaltar el éxito como estímulo, fomentar la autoestima y el control personal.

4. El progreso permanente: Todo proceso que se realice en la comunidad tiene que ser evaluado constantemente por todas las personas implicadas en él.

Las comunidades requieren de la participación de todos los integrantes y que todos tengan el mismo interés de aprender a través de la práctica conjunta para poder ser una comunidad de aprendizaje, sin la práctica no existe el aprendizaje.

Lo revisado hasta aquí permite visualizar que las comunidades de práctica y aprendizaje contribuyen al proceso de enseñanza en un ambiente sociocultural de forma colectiva, esta experiencia permite a los miembros de la comunidad crear aprendizajes nuevos a través de la colaboración y la participación de todos manteniendo presente el fin por el cual se reúne la comunidad. De este modo se puede argumentar que el aprendizaje no solo existe en prácticas escolares también existe en la práctica informal.

3.3. Experiencias de comunidades de práctica y de aprendizaje

En este apartado se describen algunos trabajos que reportan algunas experiencias sobre comunidades de práctica a fin de entender el proceso que estas siguen en experiencias reales y cómo es que se da el aprendizaje en distintos contextos.

Ortega (2006) reporta una investigación etnográfica de cómo las prácticas que se realizan en una biblioteca pueden ser entendidas como una comunidad de aprendizaje.

Su interés se centra en analizar las prácticas de lectura de los usuarios que asisten a las bibliotecas públicas en el municipio de Chalco, para ello realizó 40 observaciones sobre la consulta del acervo que hacen los sujetos y los talleres de fomento a la lectura, además utilizó encuestas semi estructuradas y cuestionarios.

Ortega analiza las prácticas de lectura de los usuarios que asisten a la bibliotecas públicas, estudia la participación de los bibliotecarios, usuarios y acompañantes de los usuarios, encuentra similitudes en sus trayectorias las cuales considera como un proceso social que se configura a través de una serie de elementos como el accesos a los libros las demandas y necesidades de información de las comunidades de aprendizaje.

Para ejemplificar las comunidades de aprendizaje se utilizaron los talleres donde participaron niños y adolescentes para realizar la lectura colectiva, utilizando la participación periférica de Lave y Wenger, en donde los participantes y los expertos proporcionan ciertos intercambios que les permite el acceso al aprendizaje, comparando tres tipos de población en contexto semi urbano medio urbano y rural.

El aprendizaje de las comunidades de lectura se fue dando a partir de un contexto social interactivo donde el aprendiz puede transformarse a través de su participación y llegar a ser más productivo dentro del taller.

Esto ocurre con la existencia de una relación e interacción entre los participantes y que tienen un conocimiento de su vida personal, experiencias, su familia y comunidad se crea un acercamiento de interés necesidades y preferencias lectoras que hacen que se ayuden unos a otros y puedan promover esta actividad de lectura en todas las comunidades donde participan.

El contexto como el mediador de lectura que en este caso es la bibliotecaria desempeñan un rol fundamental para la conformación de la comunidad para que esta sea dinámica activa y flexible donde se promueva la participación en actividades acontecimientos que a su vez ayude a los participantes a transformar su trayectoria de lectura.

En su análisis describe cómo las mamás de los niños por ser analfabetas o no contar con estudios suficientes se apartaban de los hijos, así que la bibliotecaria los auxiliaba y apoyaba en el acercamiento con los libros.

El papel de la bibliotecaria influye mucho en el comportamiento del lector. Esta les genera un ambiente agradable y les permite el libre acceso a la estantería para consultar los libros deseados. A decir de la autora, la principal causa por lo que los usuarios utilizan la biblioteca es para resolver las tareas escolares, su relación lector-texto parte desde el contexto escolar y no porque lo decidan de manera autónoma.

La autora resalta las diferencias del lector y las comunidades lectoras ya que las prácticas que se efectúan en cada comunidad cambian de acuerdo con la identidad de los lectores, el contexto que tiene el lugar y los textos que se lean.

Otro estudio que se reviso es el de López y Weiss (2007) donde realizan una investigación etnográfica a partir de la observación de las prácticas realizadas en un taller de electrónica dentro de un CONALEP ubicado en Toluca.

Estos autores consideran importante las prácticas porque a través de éstas los estudiantes construyen y se apropian del conocimiento. Su principal objetivo es analizar las perspectivas de los actores y a las actividades que normalmente realizan y mostrarlas posibilidades de aprendizaje situado que se abren a través de la participación de los estudiantes en actividades relacionadas con el campo de su formación profesional.

Retoman el trabajo de Lave y Wenger de aprendizaje situado y comunidades de práctica, consideran que el aprendizaje es inseparable del contexto y que el conocimiento tiene un carácter situado, forma parte y es producto de la actividad en el contexto donde se desarrolla y utiliza.

Resaltan la perspectiva de Wenger de comunidad de práctica que dice que aprender en la práctica de la comunidad incluye un *compromiso mutuo*, esto implica establecer una participación recíproca, una *empresa conjunta* donde se definen a los participantes durante sus actividades y tienen un repertorio compartido respecto de las formas de hacer, decir, actuar y en cuanto al uso de artefactos y materiales que se utilizan cotidianamente.

El método que aplicaron fue la realización de 46 observaciones y 44 entrevistas de tipo cualitativo-entrevistas formalizadas aplicadas a directivos, responsables de diversas áreas académicas.

En sus conclusiones muestran la práctica como solución de problemas, la acción y el conocimiento aparecen en forma continua y de muy diversas maneras en la participación

del estudiante, en las relaciones que establece con sus compañeros y con el profesor para avanzar hacia el logro de lo que se ha previsto.

Otro trabajo importante es el de Santos y Osorio (2009) presentan un proyecto de doctorado *Colaboración y Aprendizaje en el Ciberespacio* con la página web @rcaComum (www.arcacomum.pt) como comunidad de práctica que se desarrolló con el fin de integrar las prácticas desarrolladas en contextos infantiles a través de las TIC'S.

Este proyecto se llevó a cabo en la universidad de Minho en Portugal comenzó en el 2005 hasta mayo del 2009 fue apoyado por la fundación para la ciencia y la tecnología en Portugal.

Los autores definen las comunidades como espacios formativos y enfocan su proyecto como comunidades de práctica en línea tomando como referente a Lave y Wenger que definen la comunidad de práctica como un intercambio con objetivos comunes en la intención de una experiencia de vida donde se pueden dar aprendizajes muy significativos para todos sus integrantes.

Para Santos y Osorio las comunidades de práctica apoyadas por las TIC pueden promover diferentes experiencias donde al utilizar herramientas tecnológicas se puede construir un proceso de auto formación, estas constituyen espacios importantes para promover las prácticas colaborativas.

Para validar el funcionamiento de la página se utilizó la técnica de recolección de datos cualitativa llamada *FocusGroup*, reunieron a siete especialistas de diferentes áreas para probar su estructura planeada, a través de esto se modificó la estructura planeada y se decidió utilizar la plataforma moodle, se puso en funcionamiento el 18 de septiembre de 2006 y contó con el apoyo de 38 profesionales de educación infantil de Iberoamérica.

Se trata de una comunidad virtual para los maestros de educación infantil, centrado en áreas curriculares de educación infantil. Con el fin de mejorar los contextos educativos y culturales de cada participante la información está disponible en español y portugués.

La intención que generó este trabajo fue motivar a los profesionales de educación infantil para la auto-formación con las tecnologías de información y comunicación a través de la participación en este ambiente virtual de intercambio y aprendizaje colaborativo.

Cuenta con diversas áreas de apoyo a las prácticas presenciales de educación preescolar, inicial y maternal como herramientas de comunicación (chat y foros), bases de datos para guardar información digital y dinámicas que introdujeron conocimientos diversos sobre la educación infantil iberoamericana.

Vega y Quijano (2010) hacen un reporte de Comunidades de práctica y alfabetización informacional ellos analizan las comunidades de práctica como un espacio de aprendizaje a través de experiencias, conocimientos y situaciones de la vida cotidiana, y lo aplican en un taller dirigido al personal de una biblioteca académica.

Parten desde la teoría sociocultural y la importancia del aprendizaje situado para contextualizar la enseñanza. Su objetivo fue analizar la colaboración entre expertos que facilitaron el aprendizaje a los aprendices en el uso del catálogo bibliográfico de la biblioteca.

Para el presente trabajo se retoman la aportación de Lave y Wenger partiendo del aprendizaje situado que se contextualiza como aquel que permite vincular experiencias de diferentes contextos con el aprendizaje escolar.

Utilizan el término de participación legítima de Wenger, la cual puede ser central o periférica, donde las comunidades de práctica son un espacio de negociación, significado e identidad. A los participantes les crea un sentido de pertenencia y comparten recursos comunes, rutinas y artefactos propios de su comunidad.

Por otra parte, Vega y Quijano retoman a Evans y Niemeyer donde manifiestan que el concepto de comunidad de práctica está relacionado con comunidades de aprendizaje centradas en la práctica.

El taller se aplicó con el fin de evidenciar el catálogo bibliográfico como una herramienta de trabajo y el aprendizaje cotidiano. Este se llevó a cabo en cinco sesiones de dos horas y se dividió al grupo en cuatro equipos.

Para analizar el taller hicieron uso de la observación, aplicaron dos cuestionarios sobre el aprendizaje situado y cooperativo, con el fin de conocer las percepciones de los participantes novatos sobre la colaboración entre los integrantes de la comunidad y conocer la opinión de los facilitadores sobre su propio desempeño y las interacciones del grupo.

A decir de los autores su taller fue un éxito debido a que los participantes lograron identificarse como miembros de una comunidad a través de sus experiencias y conocimientos, el taller favoreció ambientes de aprendizaje colaborativo donde los participantes se pudieron expresar abiertamente de manera clara y directa con sus demás compañeros. Todo esto les permitió observar la construcción social del conocimiento entre aprendices y facilitadores al cual hace referencia el aprendizaje situado.

Los reportes de investigación mencionados son útiles para este trabajo de tesis como guía para diferenciar las diferentes definiciones que se tiene acerca de las comunidades de práctica, así como sobre las técnicas utilizadas para analizarlas y con ello tener un referente previo para argumentar sobre si los grupos de danza mexicana pueden conformarse como una comunidad de práctica.

Permite acercarnos a la creación de ambientes en donde se fomenta y considera que el aprendizaje no se limita a los espacios escolares sino que está más presente en los ambientes laborales y sociales.

En el siguiente apartado se describe el aprendizaje de la danza como ejercicio artístico y la importancia que esta tiene desde la época prehispánica hasta la época actual.

4. Aprendizaje de la danza

4.1. Definición de danza

La danza es un proceso de aprendizaje en el cual intervienen distintos factores fundamentales para llevar a cabo su proceso, en este apartado se describe las funciones de los danzantes y el proceso que se lleva a cabo para efectuar la práctica de la danza.

De acuerdo con Melero se entiende por aprendizaje de la danza el cambio que ocurre en el individuo y que le permite realizar el movimiento apropiado, en una situación determinada; para la consecución de un objetivo concreto, el alumno aprende a realizar secuencias de movimientos estéticos como resultado de acciones musculares. Es un proceso de poner en marcha un complejo proceso interno en el que se implica a nivel psicológico y neuronal (Melero, 2002).

Melero considera el movimiento como el resultado final de la activación de una cadena de mecanismos que desembocan en el aprendizaje de la danza.

Según Melero (2002), para Marteniuk existen tres mecanismos secuenciados que se implican en el aprendizaje de los movimientos, dependiendo de las características de estos.

- Mecanismo perceptivo: se presenta de manera significativa al alumno, necesita atención selectiva hacia estímulos del entorno. Dentro de la danza los estímulos más significativos son la música y la adaptación adecuada al espacio disponible.
- Mecanismos de toma de decisiones: existen tareas en las que el alumno debe decidir entre muchas posibilidades de movimiento o tareas abiertas (improvisaciones) y las más comunes las tareas cerradas donde el movimiento ya está predeterminado.
- Mecanismo de ejecución: este se encarga de la ejecución del movimiento, es el la principal base del aprendizaje donde se centra la enseñanza su evolución depende de la dificultad de la danza en cuanto a velocidad precisión, estructura del movimiento, etc.

Se requiere tomar en cuenta estos tres puntos que son fundamentales en la base del aprendizaje, a fin de desempeñar una ejecución correcta de los movimientos realizados dentro de la práctica.

Según Ferreiro (2007) para Mier “la Danza es como todo acto estético, revela un rostro singular de la disciplina: su capacidad para desdibujar los hábitos del sentido, para engendrar, a partir del formalismo de los cuerpos, una extrañeza radical de los signos, para vaciarlos de su sentido, para desplegarlos en un entorno móvil e irrepetible. En la serie de pasos disciplinados, como en cualquier elaboración rítmica con impulso estético, los signos mantienen un dualismo irreconciliable: son al mismo tiempo la materia de los hábitos y el testimonio de su enrarecimiento. Cuando prevalece el ritmo, la cadencia de los signos

engendra otra percepción, mutable, caleidoscópica: el cuerpo-signo se ofrece como algo inmediato, como una experiencia pura, tajante, ajena al régimen mediato de los signos (Mier, citado en Ferreiro 2007, p.40).

La danza está considerada como una de las principales y primeras manifestaciones culturales de los seres humanos. En todas las sociedades, la danza constituye un sistema de comunicación cargado de simbolismo, de ahí su fuerte presencia en los rituales (Chávez, 2003).

Para Ruiz, la danza “es el arte de expresar los diversos estados de nuestra alma por medio de movimientos acordados y acompasados, conforme a un ritmo” (Ruiz, 1984, p.10).

Como menciona Ruiz la danza es todo un arte, en todas los géneros de danza el ejecutante trata de transmitir alguna emoción a través de su cuerpo.

La danza también representa un arte de movimientos que representan un significado “El arte de la danza consiste en mover el cuerpo guardando una relación consciente con el espacio e impregnando de significación al acto o acción que los movimientos desatan” (Dallal, 1992, p. 12).

Para Dallal los elementos más importantes para que ocurra el fenómeno de la danza son:

- **El cuerpo humano.** Todo se halla en constante movimiento, las percepciones del ser humano encauzarán esta circunstancia tanto para observar como para procesar y recrear movimientos mediante la utilización de su propio cuerpo. La constitución física del hombre y la mujer es la fuente de toda danza, sin embargo, en cada comunidad influyen otros factores culturales que producen cambios en la estructura y naturaleza misma del cuerpo, como hábitos de trabajo, tipos de alimentación, costumbres domésticas, ritos, guerras, etc. Dallal lo denomina como *cultura del cuerpo*.

Cada comunidad va desarrollando y aplicando su propia cultura del cuerpo, esta depende de las instituciones, creencias, hechos históricos, avances científicos o tecnológicos, que utilizan la danza como elemento simbólico y artístico para practicar su ritual.

En la época prehispánica cuando las plantas de los pies de los danzantes golpean la tierra este modo de realizar la danza se relaciona estrechamente con el carácter del ejecutante de la danza, sus pasos y ceremonias resultan tan concentrados como su personalidad social y cultural.

- **El espacio.** Este es indispensable al cuerpo en movimiento porque el cuerpo humano al bailar ocupa distintos puntos, distintas masas durante su trayectoria, en el escenario o cualquier lugar que se utilice para bailar se manifiesta este espacio real tan necesario para que el danzante pueda ejecutar su arte con total libertad y sin restricciones.

- **El movimiento.** No se puede realizar cualquier movimiento, para pertenecer a la danza debe contener una significación. Los movimientos realizados por los danzantes están llenos

de significación, cada ejecutante a través de una carga de significados diferencia todos sus movimientos de los demás

▪ **El tiempo.** Existe el espacio temporal que es lo que le va a dar continuidad y vida a sus movimientos. Está comprobado que el ser humano nace con un reloj biológico y que este rige en muchas funciones del cuerpo como por ejemplo, la respiración y los latidos del corazón. Desde que nacemos tenemos la necesidad de expresarnos por medio de movimientos de nuestros pies, manos y otras extremidades, por el puro placer de manifestar nuestros estados de ánimo. Podemos decir que el ser humano danza también a un ritmo interior que se relaciona con el tiempo biológico en el que se halla inmerso.

▪ **El espectador-participante.** Existe un vínculo importante entre el ser humano y la danza, no importando su raza, nacionalidad ni status social, ya que se la ha inculcado por medio de su cultura y sus costumbres. El ejecutante se expone e invita a la imitación, es contagioso. El origen de la danza se relaciona con la necesidad del hombre de atraer la atención.

Todos estos elementos tienen una relación de conocimiento, es decir que si falta alguno de ellos no se podría llevar a cabo el acto de la danza ya que cada uno es indispensable para otro.

También es una forma de comunicación, puesto que se usa el lenguaje no verbal. Es una de las pocas artes donde nosotros mismos somos el material y punto de atención.

La danza principalmente tiene la necesidad de transmitir emociones y de cierta forma, comunicar y decirles otras cosas a las otras personas.

4.2. La danza en educación básica

Según Cuellar la danza puede ayudar a mejorar la actitud y conocimiento de los alumnos sobre aspectos concretos y generales de la cultura. De esta manera, se puede plantear su práctica como un medio educativo relacionado de forma directa con los actuales diseños curriculares. Este trabajo deberá favorecer la relación entre el niño y su medio proponiendo actividades perceptivas, motrices de elaboración del esquema corporal y del espacio y el tiempo (Cuellar, 1998).

Según Carpinelli (2012), para Ferreiro en la enseñanza de la danza existen cinco secuencias para construir este proceso:

1. Secuencias que tienen relación con la apropiación del cuerpo: se refieren a la exploración de las posibilidades de movimiento de las diferentes partes del cuerpo, reconocimientos del espacio corporal y total, así como la vivencia de la acción totalizadora del movimiento.
2. Secuencias que tienen que ver con las relaciones entre los elementos y las dependencias que existen entre ellos: Contemplan un ordenamiento de las dificultades que implica el logro de un aprendizaje, este tipo de secuencias exige la

definición clara de los grados de dificultad de cada uno de los elementos que intervienen en el aprendizaje.

3. Secuencias ligadas a procesos de indagación. Se derivan de procesos de generación, descubrimiento o verificación del conocimiento, muestran el proceso de construcción de un movimiento, su evolución técnica: desde la ejecución más simple hasta su máximo nivel de complejidad
4. Secuencias que encadenen diferentes tipos de aprendizaje para alcanzar otros más complejos: estas se encuentran en el orden de los elementos que implica considerar grados de internalización del movimiento y requisitos de experiencia anterior.
5. Secuencias relacionadas con la utilización del aprendizaje en contextos específicos: consisten en la elaboración del movimiento con un objetivo técnico específico, que resuman un proceso de generación de movimiento, elaboración en base a la improvisación individual y grupal (Carpinelli, 2012, p.15).

De acuerdo con el plan de estudios de educación básica 2011 la educación artística en preescolar se presenta como un campo formativo: Expresión y Apreciación Artísticas. En la escuela primaria se hace incluye como Educación Artística, y en secundaria se denomina Artes.

Expresión y apreciación artística en preescolar:

Se orienta a potenciar en los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad, para que expresen sus sentimientos mediante el arte y experimenten sensaciones de logro; progresen en sus habilidades motoras y las fortalezcan al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos; desarrollen las habilidades perceptivas como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, bailan y expresan a partir del arte; reconozcan que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse, aprendiendo a valorar la diversidad (SEP, 2011).

Educación artística primaria y Artes en Secundaria

La asignatura en los niveles educativos primaria y secundaria se organiza en distintas manifestaciones artísticas: Música, Expresión corporal y Danza en primaria y Danza en secundaria, Artes visuales, y Teatro. Para favorecer el desarrollo de la competencia artística y cultural es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar.

De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás. En secundaria se busca que los alumnos amplíen sus conocimientos en una disciplina artística y la practiquen habitualmente mediante la apropiación de técnicas y procesos que les permitan

expresarse artísticamente; interactuar con distintos códigos; reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos; interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico (SEP, 2011).

Hasta aquí se ha revisado el concepto de danza, la importancia de esta como ejercicio artístico dentro de la educación básica, cómo se concibe la danza desde una institución formal y el proceso de aprendizaje que esta implica. A continuación se describe la danza desde la época prehispánica a la actualidad y la importancia de esta enseñanza dentro de los grupos de danza mexicana.

5. Grupos de danza mexicana en la ciudad de México

Para los mexicas en la época prehispánica la educación era de suma importancia para poder incorporarse a la comunidad. Desde muy pequeños se les daba el conocimiento, se les enseñaba a cumplir con sus obligaciones y el cumplimiento de sus costumbres. Su sistema educativo era muy estricto desde pequeños se les inculcaban conocimientos de su organización política, ciencia, medicina etc.

“Los anahuacas transmitían las enseñanzas, ya tradicionales o de observación experimental, por medio de pinturas y glifos explicados verbalmente y memorizados de generación en generación” (Romero, 2000, p.33).

Según Romero (2000) Durante esta época existieron diferentes tipos de escuelas, los *Calmecac*, *Tepochcalli* y *Cuicacalli*:

El *Calmecac* (*hilera de casas*) que estaba representado por Quetzalcóatl, ahí se aprendía la “*tlahtocamecayomachtiliztli*” que es la ciencia de gobernar; se les enseñaba las ciencias, el arte, y las tradiciones con un sistema disciplinario muy estricto.

La enseñanza era colectiva e individual, la colectiva se enseñaba por sabio ancianos y la individual se enseñaba a manera de cadena, los jóvenes más grandes les enseñaban a los pequeños el de 20 le enseñaba al de 19 y este al de 18 y así sucesivamente.

El *Tepochcalli* (*casa de los jóvenes*) este estaba representado por Tezcatlipoca que es el símbolo del poder y la memoria principalmente se estudiaban y hacían ejercicios de táctica y estrategia militar. De igual manera que en el Calmecac la educación era colectiva e individual.

Cuicalli (*casa de canto*) estas era la escuela superior ya que para los mexicas era de suma importancia el arte, por las mañanas se realizaban obras públicas y por la tarde se les enseñaba el canto, la danza y el ceremonial de sus fiestas. (Romero, 2000).

La educación era obligada para todos y no hacían distinción de personas; en ella participaban padres, guerreros, sabios filósofos astrónomos maestros de arte y oficios

quienes eran los encargados de que en los centros educativos se respetara el derecho de las costumbres y tradiciones.

En el siguiente apartado se describe la danza mexicana y cuáles son sus principales características y componentes que la acompañan.

5.1. Las danzas mexicas

En México existe una tradición de danza ritual muy antigua cuyos orígenes nos remontan a la época prehispánica, en esta época las danzas fueron parte esencial de sus rituales, gran parte de la relación cosmológica prehispánica es la danza por la que a través del movimiento el hombre ha expresado su relación con la naturaleza; danzando y representando a las fuerzas de la vida y la muerte. En este capítulo se hablará de las danzas en la cultura mexicana.

La importancia social de la danza era sumamente importante en tanto que formaba parte de prácticamente toda la vida cotidiana de los mexicas, se efectuaban en todo tipo de ocasiones (festivas, luctuosas, conmemoraciones públicas y particulares). Las que se mostraban con mayor entusiasmo eran las celebradas en honor a los dioses, dedicación de templos o la unión de un tlahtoani (González, 2005).

Las danzas antiguas eran una ciencia matemática, astronómica y agrícola, se danzaba para representar el movimiento cósmico del universo, marcar el inicio de la cosecha o siembra, así como para representar movimientos de los diferentes animales a los cuales se les guardaba respeto (Chávez, 2003).

Los ritos eran en su mayoría, desde las más humildes oraciones y ofrendas efectuadas cotidianamente por las amas de casa para hacer que saliera el sol hasta los ritos más solemnes, todo en las ceremonias indicaba un vínculo estrecho entre los ritos y los hechos estacionales como lo menciona Durán:

En todas las fiestas de su calendario, que eran de 18 la razón de celebrarlas era enteramente pedir de comer y años prósperos y la conservación de la vida humana, y el fuego y el sol y todos los otros ídolos a fin de que fuesen favorables... (Durán, 1967 p.171).

Para los mexicas la manera de llamar a la danza según Sahagún es Macehualiztli, de *Maceua* danzar o hacer penitencia.

Estas danzas se llevaban a cabo en honor de los dioses con el fin de hacer penitencia y sacrificio para las deidades a las que se les estaba celebrando, cada danza se acompañaba de cantos alusivos, movimientos del cuerpo que variaban en la complicación para ejecutarse. También se empleaba otra palabra sinónima *Netotiliztli* de *netolli*, voto promesa (Sahagún, 1969), sin embargo, Motolinía describe *Netotiliztli* como danza de diversión. Las cuales se llevaban a cabo los festejos más cotidianos como nacimientos, *amarres de tilma*, etc.

Los grupos de tradición mexicana utilizan el término "Tzintotiquiza mitotiaica ihuicayotl" que significa: salir del silencio con danza cósmica.

Según los relatos de algunos cronistas como Clavijero, Duran, Motolínea, Sahagún y De la Torre, los rituales prehispánicos las danzas resaltan por su complejidad y variedad, las cuales estaban estrictamente reglamentadas por lo que cualquier equivocación implicaba un castigo y en ocasiones hasta la muerte (González, 2005).

González comenta que los instrumentos musicales que se utilizaban principalmente para las danzas eran el huehuetl y teponaztle. Ruiz (1984) describe principales instrumentos que se utilizaban para realizar la danza son:

- *Huehuetl*: Es un tambor con un cilindro de madera, en la parte superior lleva un cuero de animal la cual hace que produzca los diferentes sonidos, es decorado con glifos y colores llamativos.
- *Teponaztli*: es un cilindro hueco de madera con dos aberturas en medio. Produce un sonido profundo al ser tocado con los cahuastles.
- *Atecocoli*: Es un caracol, es un instrumento de viento
- *Ayacaxtli*: Es una sonaja, está hecha de guaje llena de piedras para poder producir el sonido decorada con plumas y glifos (Ruiz, 1984).

Graulich relata en su libro *Fiestas de los pueblos Indígenas: Ritos Aztecas* “Las fiestas de las veintenas”, una relación completa de los ceremoniales que se celebraban donde incluye el nombre de la fiesta, en honor al dios que se hacía, los participantes y la indumentaria.

Debido a la fusión del judeo-cristianismo sufrieron un proceso de sincretización cultural y espiritual que transformó profundamente los antiguos ritos realizados con una cosmovisión propiciatoria basada en las cronologías y el espacio, del *tonalpohualli* y el *xiupohualli* durante los 365 días del calendario solar dividido en 18 meses de 20 días y 5 de ajuste calendárico llamados *Nemontemi* se llevaron a cabo diversos ceremoniales y se interrelacionaban para celebrar a las manifestaciones cósmicas de la vida, la procreación, la agricultura y a sus contrapartes la muerte lo percedero y transmutable (Graulich,1999).

A continuación se describen brevemente algunas de las ceremonias de veintenas que se llevaban a cabo en la época prehispánica y que actualmente en algunos círculos de danza siguen vigentes (Graulich, 1999).

Atlacahualo: “Detención de las aguas” fiesta de los tlaloques, erección de largos palos provistos de papeles de sacrificio, cuatro días de ayuno ofrenda de tortas de maíz y danzas.

Tlacaxipehualiztli: “Desollamiento de los hombres” fiesta del dios Xipetotec, danzas con guerreros disfrazados de hombres águilas y jaguares.

Tozoztontli: “Pequeña vigilia” fiesta de Coatlicue y Cinteotl, ofrenda de flores a Coatlicue y ritos campesinos. Los niños llevaban presentes de flores a la madre tierra.

Hueytozotli: “Gran vigilia” fiesta de los dioses del maíz Cinteotl y Chimecomecoatl. Se buscaban los brotes más tiernos del maíz, se arreglaban con flores y se ofrendaban en los templos.

Toxcall: “cosa seca” fiesta de Tezcatlipoca y de Huitzilopochtli. Construcción de una estatua de Huitzilopochtli de amaranto, se realizaban danzas y ofrendas de alimentos.

Eztzacualiztli: “Se comía etzalli”, guiso de frijoles y maíz. Fiesta de Tlaloc. Importantes ayunos y penitencias de los sacerdotes, danzas que representaban a Tlaloc, Coatlicue y a los Tlaloques.

Tecuilhuitontli: “Fiesta menor de los señores y fiesta de Huixtocihuatl”. Fiestas y sacrificio a la señora de la sal, llevaban ofrendas de flores amarillas y se honraba a las trabajadoras de la sal.

Hueytecuilhuitl: “Fiesta mayor de los señores” fiesta de Xiloen que es la diosa del maíz todavía tierno y de Cihuacoatl, se realizaban danzas y distribución de alimentos entre el pueblo. Se comían los primeros frutos de la cosecha.

Tlaxochimaco: “Ofrenda de la flores” fiesta de los difuntos, ofrenda de flores a Tezcatlipoca y Mictlantecutli.

Xocolthuetzi “EL fruto que cae” ceremonia a la señora de la medicina y a los muertos que llegan con los vientos de otoño, en esta veintena se recogían los frutos de la veintena.

Ochpaniztli: “Barrido de los caminos” Fiesta de Toci-Teteoinnan, Chicomecoatl y Cintenotl. Concesión de enseñanzas a los guerreros valerosos, barrido y arreglo de templos.

Teotleco: “Llegada de los dioses” fiesta del regreso de los dioses, danzas y ofrendas de bienvenida para los dioses. Los ancianos intercambiaban el conocimiento y tomaban en el ritual pulque.

Tepeuhitl: “Fiesta de los cerros” Fabricación de figuras representando serpientes, dioses de la lluvia y cerros.

Quecholli: “Espátula rosa” fiesta de Mixcoatl fabricación de flechas, conmemoración de los guerreros difuntos. Formaban un cerco con los mejores cazadores y cazaban todo tipo de animales.

Panquezaliztli: “Levantamiento de banderas” fiesta de Huitzilopochtli. Ayunos, danzas, y se realiza un Paynal: gran procesión a lo largo de la orilla de la laguna en México.

Atemoztli: “Caída de las aguas” ayuno, ofrenda de papeles de sacrificio a los tlaloques: fabricación y sacrificio de imágenes de pasta de los cerros.

Titil: “Estiramiento” fiesta de Cihuacoatl-Ilanatecutli, caza de mujeres y sacrificios representando a Mixcoatl-Camaxtli, Mictlantecutli, Yacatecutli y huitzilincuatec.

Izcalli: “Crecimiento” “revivificación” fiesta del dios del fuego, fabricación de una imagen de pasta de Xiuhtecuhtli y encendido de fuego nuevo.

Nemontemi: “cinco días de descanso” Abstención de cualquier actividad importante (Graulich, 1999).

De acuerdo con Chávez (2003) para los antiguos guerreros mexicas resultaba imprescindible impredecible ejecutar a la perfección cada uno de los pasos de todas las danzas cósmicas que eran practicadas con profunda veneración. Esta entrega plena se comprende al tomar en cuenta que la danza cósmica Anáhuac ofrece a cada danzante la oportunidad de vivir en armonía con todo lo que existe en el cosmos, es decir cada danzante se integra con la totalidad de la materia y la energía llamada universo, su cuerpo se armoniza recíprocamente con la tierra, lluvia, aire y el sol.

Cabe mencionar que las danzas y ceremonias efectuadas actualmente tratan de realizarlas lo más parecido a la época prehispánica, sin embargo cada grupo ha modificado de acuerdo a su experiencia y tradición este tipo de ceremonias. De igual manera la información que se encuentra en libros es poca o de difícil acceso debido a que se transmite de generación en generación por medio de tradición oral.

4.2. Surgimiento y actualidad de los grupos de danza mexicana

De acuerdo con lo revisado, la danza prehispánica no desapareció, los españoles la fueron modificando para sus rituales y se conservaron muchos elementos de la tradición mexicana, con el paso del tiempo esto ha ido evolucionado y actualmente sus características y elementos siguen vigentes.

Según Lavallo (2002) a partir del siglo XIX los iconos mexicas fueron retomados por el proyecto nacionalista histórico para fundar la nación independiente, a principios de siglo XX, tras la revolución mexicana las danzas fueron valoradas y difundidas como expresiones culturales folclóricas del pasado indígena y se les incorporó al proyecto de construcción de la cultura nacional de masas; paralelamente con el desarrollo de las artes escénicas en el cine y en el teatro, las danzas cobraron rasgos de espectacularidad e incorporaron una visión mistificada del pasado azteca.

En 1930, después de años de revolución, nace una propuesta artística conocida como “Nacionalismo cultural” en este proyecto se logró impregnar las artes escénicas y en especial la danza. Los escenarios acogieron a grupos autóctonos e indígenas de los pueblos de México, que escenificaban sus danzas ceremoniales. También se realizaron espectáculos de masas como fueron los festivales de Teotihuacán en los que se intentó restaurar las antiguas danzas y rituales mexicas (Lavallo, 2002, p.56).

En 1940 la danza conchera se fue renovando dejando atrás lo religioso para transformarlas en danzas rituales aztecas, se introdujeron instrumentos prehispánicos como el huehuetl y el teponaztle, se renovó la indumentaria, los pasos de las danzas se fueron haciendo más rápidos y junto con la estética también se fue sembrando “el orgullo por sus antecedentes prehispánicos” (González, 2005, p. 143).

En 1950 se empieza a desarrollar el movimiento confederado restaurados de la cultura del Anáhuac en el cual se gestan dos líneas: una ideológica - política y otra esotérica-espiritual que va conformando las condiciones narrativas y simbólicas para interpretar los signos que anuncian el cumplimiento de la consigna de Cuauhtémoc sobre el advenimiento del sexto sol.

En 1960 fue importante la participación de bailarines profesionales del ballet nacional de Amalia Hernández, como fue el caso de Andrés Segura y Florencio Llescas, quienes se integraron a los grupos de danza de la ciudad de México, y tiempo después fueron reconocidos como capitanes de grupo de danza (De la Torre, 2008).

Los danzantes de la mexicanidad se identifican como mexicas puros compartiendo el discurso de la civilización azteca y de la raza nahua. La mayoría de los grupos de danza están conformados por mestizos de clases populares que no son indígenas pertenecientes a grupos étnicos, pero que tienen rasgos indígenas (facciones, color de piel, estatura, etc.) Quedan pocos integrantes que vienen de tradición o de descendencia pura de los mexicas, estos grupos sobrevaloraron la cultura tratando de que no se perdiera y poco a poco dejar la cultura occidental que se impuso, sin que esto signifique que no vivan o no se desee vivir con las expectativas de la modernización (De la Torre, 2008).

Actualmente los pueblos se han preocupado por mantener las tradiciones y costumbres que tienen que ver con las danzas y demás tradiciones, porque todo esto es una manera de preservar la identidad, de identificarse con un lugar y una historia.

Todo este gran esfuerzo que se ha hecho por rescatar la cultura no ha sido en vano, aún sigue presente y existen aún muchos grupos o movimientos. De esto se hablará en el siguiente apartado.

En la actualidad existen muchos de grupos que practican la danza mexicana en México. Este trabajo solo se enfoca en los grupos que actualmente se encuentran localizados en el zócalo del Distrito Federal, debido a que no existe como tal un padrón que tenga contabilizados a todos los grupos que existen.

Siguiendo a González (2005), hay dos tipos de grupos: los llamados chimaleros y los de ensayo. Los chimaleros además de bailar piden colaboración económica, venden artesanías y folletos que ellos mismos fabrican, los grupos de ensayo o tradición solo se dedican a la trasmisión del conocimiento ancestral de los mexicas sin ningún costo.

Comenta este mismo autor que los danzantes del zócalo han sido estudiados por Lauro Eduardo Ayala Serrano quien los contabilizó desde 1994 a 1998, encontrando que su población se mantuvo estable con 100 personas aproximadamente divididas en ocho grupos, clasificándose como de la mexicanidad o grupos de ensayo y tradición; desafortunadamente debido a la descomposición de estos grupos ha variado la cantidad de grupos y personas que danzan en el zócalo (González, 2005).

Actualmente está vigente un programa llamado “Preservación de la Identidad Cultural de la Ciudad de México”, el cual está a cargo del consejo de barrios y pueblos del D. F. Su principal objetivo es brindar orden seguridad y atención a los grupos de danza, creadores de arte practicantes de la medicina tradicional que se reúnen y difunden el conocimiento a través de las prácticas ancestrales.

En este programa solo están registrados 6 grupos de danza mexicana ubicados en las siguientes plazas:

- Plaza Empedradillo, ubicada a un costado de la catedral metropolitana sobre la calle monte de piedad. Aquí se encuentran dos grupos.
- Plaza Templo Mayor, comprende la zona arqueológica del Templo Mayor ubicada en la calle de seminario. Aquí se encuentran tres grupos.
- Plaza Fundación (fuente que representa el origen de México–Tenochtitlán), ubicada en la plaza de la Constitución y José Ma. Pino Suárez. Aquí se encuentra un grupo.

Estos grupos solo laboran los fines de semana, pero existen más grupos que no están registrados y llevan a cabo sus actividades de lunes a viernes. Los grupos de ensayo que no están registrados ante ningún programa y realizan sus actividades por la noche son:

Grupos Yaotecamehtle Tonatiuh, Ixnextli– Tezcatlipoca y Ollin Ayacaxhtli se dedican solo a impartir los conocimientos de la tradición mexicana, llevando a cabo sus actividades de lunes a viernes. Cada grupo tiene su forma de practicar estas actividades de diferente forma, unos se reúnen en círculo y ponen su ofrenda, otros ensayan en filas los pasos de la danza, solo los viernes y *veintenas* hacen círculos y ponen ofrenda.



MÉTODO

1. Problematización

Uno de los principales objetivos de la psicología educativa en el ámbito del contexto “es el estudio de los procesos e influencia del contexto físico y sociocultural en la situación de enseñanza y aprendizaje (institucional, comunitario, social) (Hernández, 1998, p. 57).

En este trabajo se hizo uso de lo aprendido en esta disciplina estudiando un tema en el que el proceso de aprendizaje se dio en un ambiente no escolarizado.

El interés de este trabajo fue el estudio de los grupos de danza como comunidades de práctica, debido a que estos realizan sus actividades con una organización particular, y por otro lado, interesó destacar cómo las danzas mexicas son parte de la identidad de los grupos, es decir, cómo sobrevive al tiempo una forma de entendimiento del mundo. Si bien, la danza es una herencia, no es la única que persiste en la cultura mexicana, pues esta es palpable a través de leyendas, costumbres, códigos, pinturas, formas de organización para el trabajo, la producción etc.

Se tomó en cuenta que la danza mexicana representa más que un entretenimiento o ejercicio, ya que los grupos se apropian de significados y el simbolismo propio de los rituales en esta danza.

La psicología educativa permite explicar el aprendizaje del ser humano desde distintas posiciones teóricas. Este aprendizaje ocurre de diversas maneras de acuerdo con la perspectiva teórica que se retome. Este trabajo se interesa por abordar cómo se generan significados y aprendizajes compartidos mediante la pertenencia a un grupo.

Los grupos de danza permiten analizar lo que la teoría sociocultural de Vigotsky plantea sobre considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social, así como analizar la relación entre el sujeto y su contexto. Este análisis se pretende llevar a cabo mediante la propuesta teórica de las comunidades de práctica.

2. Propósitos

General:

- Describir dos grupos de danza mexicana de la Ciudad de México como comunidades de práctica.

Específicos:

- Describir las actividades que se desarrollan en dos grupos de danza mexicana durante sus ensayos.
- Describir el compromiso mutuo, significados, repertorio y aprendizaje compartido que caracterizan a dos grupos de danza.

3. Tipo de estudio

El tipo de estudio que se utilizó en esta investigación es de corte cualitativo y descriptivo el cual está enfocado en la recopilación de datos para poder analizar algún fenómeno dando la posibilidad de describir las conductas manifestadas de dicho fenómeno.

En este tipo de estudio se describen las características más importantes de un determinado objeto “busca especificar características, perfiles de grupos, personas o comunidades que buscan analizarse, solo se permite medir y recoger información de manera independiente o en conjunto con variables específicas nos ofrecen la posibilidad de predicción aunque sean rudimentarias” (Dankhe, citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 45).

El estudio descriptivo mide de manera independiente los conceptos o variables, se pueden integrar para poder decir cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno de interés.

Los estudios descriptivos pueden ofrecer la posibilidad de predicciones aunque sean rudimentarias (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

El método descriptivo permitió realizar un análisis de los dos grupos de danza de acuerdo con las características de una comunidad de práctica y cómo se da el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de estos grupos.

4. Trabajo de campo

4.1. Contexto

El estudio se llevó a cabo en los lugares de práctica de cada uno de los grupos. Tanto la observación como las entrevistas se realizaron en estos lugares.

Los espacios en donde practican los grupos son lugares de carácter público y abierto, se encuentran ubicados en el centro de la ciudad de México, este lugar es muy concurrido por turistas debido a su zona arqueológica.

El grupo A realiza sus ensayos en el zócalo del D.F., a un costado de la Catedral metropolitana. El grupo B en Plaza Fundación ubicada en la plaza de la Constitución.

4.2. Participantes

Se trabajó con dos grupos de danza mexicana que realizan sus actividades en el Distrito Federal. Cada uno de los grupos tiene un número variable de integrantes, que oscila entre 20 y 30, aunque eventualmente el número puede verse disminuido hasta cinco.

Los criterios de selección de los participantes en el estudio fueron la asistencia constante a los ensayos y su consentimiento para ser entrevistados.

Las observaciones se llevaron a cabo durante los ensayos, por lo que todos los asistentes en los días de observación serán parte del registro. Se realizó una entrevista a cinco integrantes de cada uno de los grupos, siendo un total de 10 entrevistas.

4.3. Técnicas

Observación

La observación es entendida y practicada como la entrada a una situación social, unas veces como parte de la misma y otras como simple espectador. La observación cualitativa parte del presupuesto de que el investigador ejerce el papel de notario orientador a la capacitación e interpretación del desarrollo de la situación social observada y otras, como el experto que sabe escenificar para la posterior recreación e interpretación de sus significado (Ruiz, 1996).

Hernández, Fernández & Baptista (2006) mencionan cuatro pasos para seguir un sistema de observación:

- 1) Definir con precisión las conductas a observar.
- 2) Extraer una muestra representativa de los aspectos eventos o conductas a observar.
- 3) Establecer y definir las unidades de observación
- 4) Establecer y definir las categorías y subcategorías de la observación

La observación puede ser participante o no participante, en la participante el observador interactúa con los sujetos observados y en la no participante no ocurre esta interacción y solo se observa.

Las ventajas de la observación según estos autores son:

- 1) No obstruye el comportamiento de los sujetos.
- 2) Acepta material no estructurado.
- 3) Puede trabajar con grandes volúmenes de datos sin alterar las conductas observadas.

En este trabajo la observación tuvo el propósito de recabar información de las interacciones que tienen los participantes a la hora de relacionarse con los demás para poder entender la forma en que se da el aprendizaje a partir de la interacción con los otros.

Se llevaron a cabo cinco observaciones de las actividades que desarrolla el grupo de danza. Para ello se realizó un registro de observación donde se tomaron en cuenta rasgos específicos de las comunidades de práctica. Esto permitió tomar nota de las actividades llevadas a cabo por los diferentes integrantes del grupo, así como la relación que existe en la comunidad. En el anexo 1 puede verse el desglose de los elementos que se observaron en cada uno de los grupos, estos incluyen una descripción general del grupo (número de integrantes, tiempo dedicado al ensayo, etc.) y seis elementos que forman parte de las tres categorías de análisis.

Entrevista

En el método de investigación cualitativa, las entrevistas tienen mucho en común con la observación, así como en la observación en la entrevista se trata de hacer un *rapport* con los informantes para posteriormente enfocarse en los intereses de investigación (Tylor & Bogdan, 1987).

Según Tylor & Bogdan (1987) el objetivo de las entrevistas cualitativas es proporcionar un cuadro más amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas dependiendo del objetivo de investigación.

Existen dos tipos de entrevistas la estructurada y la no estructurada, la estructurada es totalmente rígida y estandarizada, las preguntas planteadas tienen dos o tres alternativas para poder responder y no se puede modificar el orden de las preguntas.

La entrevista no estructurada es más flexible y abierta, las preguntas se pueden responder de manera libre con el fin de obtener más información sobre la investigación y se permite alterar el orden de la preguntas (Tylor & Bogdan, 1987).

Este tipo de entrevistas es más útil en los estudios descriptivos para una mejor recolección de datos. Con esto se asegura la elaboración de un informe detallado debido a la gran cantidad de los datos recolectados (Tylor & Bogdan, 1987).

El propósito de la entrevista fue obtener información acerca de los significados, actividades, interés, experiencia y aprendizajes desarrollados a través de su integración a un grupo de danza mexicana. El guion de entrevista puede verse en el Anexo 2.

4.4. Procedimiento

Primera fase. Acercamiento a los grupos de danza

Se indagó sobre los días y el horario que utilizan los integrantes del grupo de danza para realizar sus ensayos. Se solicitó una cita a fin de comentar al líder sobre el propósito del trabajo, las actividades a realizar y pedir el apoyo para la realización del mismo.

Segunda fase. Realización de observaciones

Se realizaron cinco observaciones no participantes por cada grupo, estas se llevaron a cabo en el lugar de ensayo de cada grupo durante las dos horas que duran sus actividades y se hizo un registro de cada una de ellas en el formato de observación. Se tomó nota de las actividades e interacción del grupo, así como de datos adicionales que posteriormente permitirían hacer un análisis más amplio.

Tercera fase. Realización de entrevistas

Para las entrevistas se les explicó de manera individual el propósito de la investigación dejando claro que los datos proporcionados serían tratados de manera confidencial, atribuyéndoles un seudónimo.

Se solicitó su autorización para grabar la entrevista a fin de conservar la información con mayor detalle, a lo cual todos accedieron. La duración aproximada de las entrevistas fue de 25 minutos, de carácter individual y fueron realizadas en las plazas públicas donde ensaya cada grupo, dado que fue en horario nocturno no había interrupciones.

Las entrevistas fueron transcritas de manera íntegra para su posterior análisis.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de resultados se realizó tomando en cuenta tres categorías elaboradas a partir de la revisión teórica. Estas son: significados, comunidades de práctica y aprendizaje, estas se entienden de la siguiente manera en este trabajo.

Significados. Es el sentido que cada persona da a las experiencias adquiridas y a las actividades que realiza en la cotidianidad. Refleja la interpretación que cada quien hace de las cosas.

Comunidad de práctica. De acuerdo con el marco teórico de este trabajo, se entiende a la comunidad de práctica como un grupo informal en el que las personas se integran y salen de manera voluntaria; comparten conocimientos e incrementan sus habilidades; al interior de la comunidad adquieren compromisos y responsabilidades; comparten intereses y actividades.

Aprendizaje. Es la apropiación de los saberes en un contexto social y cultural específico en interacción con otras personas que tienen distintos niveles de pericia.

Antes de iniciar con el análisis de resultados utilizando estas categorías, se presentan dos elementos que enmarcan el análisis posterior: datos generales y trayectoria en la práctica de la danza.

Datos generales

Los participantes entrevistados para este trabajo fueron 10 personas: 8 mujeres y 2 hombres, cuyas edades se encontraron en un rango mínimo de 21 años y el máximo 65 años teniendo como media 38 años. Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para recuperar la mayor cantidad de datos posibles, se les asignó un nombre diferente a los participantes para mantener la confidencialidad de sus datos. De igual manera se recuperó la información del registro obtenido de las observaciones realizadas en los ensayos de los grupos.

Se trabajó con dos grupos de danza ubicados en el zócalo de la Ciudad de México, cada grupo cuenta con aproximadamente 30 integrantes; el número varía en función de la asistencia a cada ensayo. Solo con fines de distinción aparecerán en este trabajo como grupo A y grupo B.

Se comienza por describir las características generales de los participantes a fin de identificar las características de estos, así como las de su incorporación a los grupos, posteriormente se presentan y analizan los resultados con las categorías derivadas de las comunidades de práctica.

Trayectoria en la práctica de la danza

Dentro de los datos obtenidos se puede encontrar que el tiempo de los participantes dentro de un grupo de danza es muy diverso, algunos integrantes cuentan con 19 años en la

práctica de la danza; mientras que algunos de nuevo ingreso solo llevan 2 meses, el promedio en el que se encuentran la mayoría de los integrantes es de 5 años.

Es común que los participantes se integren a la comunidad por invitación de sus familiares, asistan inicialmente como observadores en las prácticas que realizan a eventos o ceremonias y que, posteriormente, se integren como miembros de la comunidad.

“Bueno, pues porque viene desde mi hermana, ella tiene 85 años y sigue todavía en esta danza. Yo siempre la acompañaba y salíamos a varias partes” (Juan, 58, grupo B).

Solo una participante refiere haber observado el grupo durante cuatro años para integrarse a las prácticas realizadas dentro del grupo.

“Tomé la decisión de entrar y formar parte del grupo después de cuatro años de observar diferentes ceremonias, de saber información de lo que se hace y por qué se realiza en sus diferentes formas y tiempos” (Alejandra, 56, grupo A).

La pertenencia a varios grupos de danza se dio en cuatro de los participantes, estos refieren danzar en otros grupos por cuestiones de compartir conocimiento, aprender nuevas formas de realizar danzas o ceremonias, para visitar los grupos de familiares y conocer más lugares o zonas arqueológicas; en cuanto a los otros 6 participantes la decisión de pertenecer a un solo grupo es debido a la disciplina que se maneja en ambos grupos, el jefe del grupo pide a los miembros de la comunidad no ir de grupo en grupo para no generar conflictos entre los integrantes, no traer nuevas formas de realizar ceremonias, respetar las formas de la danza, normas y compromiso que se adquiere al ingresar al grupo. Otro de los aspectos importantes por el cual no se les permite la pertenencia a diferentes grupos es con el fin de mantener viva la comunidad, ya que cuando un integrante decide dejar la comunidad, esta pierde parte de su historia, experiencias y conocimiento que aportó el integrante al grupo durante su estancia.

Como Wenger y Snyder (2000) comentan: las comunidades difieren en cuanto a otras comunidades en su forma de organización, existe un liderazgo que se encarga de establecer normas para los demás miembros; la pertenencia es autoseleccionada, ellos deciden en qué momento invitan a alguien a integrarse o se van alejando de su comunidad.

Cuando un integrante no está conforme con las reglas establecidas o se siente agredido por sus compañeros en la comunidad decide alejarse poco a poco de esta o integrarse a un nuevo grupo.

De manera continua hay espectadores de las prácticas realizadas, principalmente de las danzas que se realizan en las ceremonias; algunas personas se acercan y preguntan para resolver sus dudas o preguntar qué necesitan para integrarse al grupo, otras prefieren observar durante un tiempo y cuando están listos deciden integrarse.

De acuerdo con el tiempo de pertenecer a un grupo de danza se puede considerar que existen cuatro novatos que tienen desde los 2 meses hasta los 2 años dentro del grupo y seis expertos tienen entre 6 y 19 años practicando la danza. Existe una interacción directa y compromisos de los miembros expertos con los nuevos integrantes para facilitar todos los recursos posibles y que estos puedan aprender.

Significados derivados de la práctica de la danza en un grupo mexicana

El significado es una experiencia de la vida cotidiana y se va adquiriendo a través de la práctica dentro de una comunidad. Los participantes van adquiriendo significado con la práctica de la danza, la convivencia con sus compañeros, el compartir conocimiento y experiencias de las diferentes participaciones en ceremonias.

La decisión que toma una persona para ser un integrante de un grupo de danza da cuenta de un interés específico por la realización de esta actividad. Los motivos de ingreso que mencionan los participantes de este trabajo varían en función de la historia personal de cada uno de ellos. Se describen en seguida algunos que fueron enunciados por los participantes. Primero, se describe brevemente la motivación intrínseca y extrínseca para comprender mejor los factores que animan a los participantes a ingresar al grupo de danza.

Para Orhan, Cetin y Aslan (2011) la motivación es representada como un proceso que despierta, activa, dirige y sostiene el comportamiento y el rendimiento. Una persona está motivada cuando quiere hacer algo.

La motivación intrínseca favorece el desarrollo de grupos informales al margen de las estructuras formales, lo cual permite la rápida resolución de problemas, la transferencia de las mejores prácticas y el desarrollo de habilidades profesionales al compartir experiencias y conocimiento tácito (Wenger y Snyder, 2000).

Por otro lado, la motivación extrínseca hace referencia al involucramiento en un tipo de actividad que implique una recompensa externa. El aspecto negativo de las recompensas es que inhiben la motivación intrínseca, pues cambian la orientación del aprendizaje. Por lo tanto es importante analizar la manera como se estructura la recompensa con relación al comportamiento deseado (Ryan y Deci, 2000).

Con los datos obtenidos en este trabajo se puede observar que los participantes tienen diferentes tipos de motivaciones, los integrantes desarrollan habilidades para relacionarse con su comunidad. La motivación extrínseca puede ser útil para iniciar una actividad, pero esta puede ser mantenida por una motivación intrínseca.

Los tipos de motivación intrínseca y extrínseca que se encontraron en los grupos de danza son:

- Intrínsecos: Interés por la danza, ganas de aprender, compartir conocimiento, practicar, aprender, enseñanza continua, aprendizaje de significados, coordinación

en movimientos, equilibrio espiritual , manejo de energías, aspectos físicos: motricidad, elasticidad, reflejos y equilibrio.

- Extrínsecos: Significado de las danzas, cercanía del lugar, la música, confianza, trato amable, explicación del porqué de cada danza.

Como menciona Senguer y Snyder (2000) la pertenencia a una comunidad es autoseleccionada, los participantes saben cuándo deben unirse o cuándo invitan a alguien a unirse a su comunidad; en este caso los integrantes del grupo coinciden en que el equilibrio espiritual y el manejo de energías es de los principales motivos por el cual deciden pertenecer a un grupo de danza, para ellos es de suma importancia la manera en que los recibieron desde el primer día , esto los hizo sentir parte de la comunidad al instante y desde el primer momento crear un sentido de pertenencia.

Dos de los participantes refieren que ingresar al grupo no fue opción puesto que viene de tradición familiar y ya es algo cotidiano en su vida diaria solo ubicaron el grupo más cerca para continuar con esta práctica.

Para tres de ellos la danza ha sido parte de su vida ya que viene de tradición, Claudia comenta *“Ingresé por tradición familiar, toda mi familia es danzante”* (Claudia, 24, grupo B), aunque han decidido seguir su camino lejos de sus familias, esto no impide que continúen con esta práctica. Las labores del trabajo, el lugar donde viven y otras actividades los han llevado a recurrir a otros grupos que estén cerca de su casa o trabajo para poder seguir con la danza. Se considera que esto les da mayor experiencia puesto que las formas de ejecutar la danza y el aprendizaje adquirido va de generación en generación.

Unos refieren tener antecedentes en otros géneros de danza o actividades físicas, y que sin embargo, al conocer la danza mexicana decidieron pertenecer a estos grupos puesto que les satisfacía necesidades físicas y espirituales.

“Anteriormente estuve en clases de baile, jazz y danza contemporánea, pero siento que quizás ninguna me llenó como la prehispánica, en el primer momento que dance supe que eso era lo que estaba buscando” (Laura, 21, grupo A).

Algunos participantes ven la danza como una forma de ayuda física y emocional, refieren que gracias a ella pudieron salir adelante del problema que tenían en el momento en que decidieron ingresar al grupo, Paola comenta

“Bueno, inicié porque yo pesaba 95 kilos y mi autoestima estaba muy baja” (Paola, 39, grupo B).

Gracias a esta práctica continua, el apoyo de sus compañeros, la disciplina que se requiere desde la postura para poder ejecutar la danza y la alimentación saludable ella logró bajar de peso.

Manuel refiere un problema con el alcohol: *“Yo agarré el camino oscuro, me gustaba beber mucho... la danza me rescató y me ayudó a salir de ese camino oscuro”* (Manuel, 58, grupo A).

Él afirma que gracias a la insistencia de una compañera de su trabajo decidió integrarse al grupo donde se creó un espacio de contención a través de la convivencia y el apoyo mutuo para no depender de las bebidas alcohólicas.

Otro de los aspectos es el aprender por su cultura y poder compartir el conocimiento con los compañeros novatos así como aprender de los más expertos, todos coinciden en que la práctica es de suma importancia ya que se requiere de esa constancia para poder adquirir elasticidad en las piernas, mejorar su coordinación, mantener un equilibrio en el cuerpo para poder realizar las danzas y no llegar a lesionarse.

Todos los integrantes coinciden que se interesaron en la danza por saber más sobre su cultura, la música y el aprender de otras personas tradiciones y costumbres. La manera en que se les enseña también es un factor fundamental puesto que los integrantes buscan aprender cada día más y se les proporcione la información necesaria para poder adquirir los conocimientos primordiales para poder realizar las danzas y las ceremonias a las que asisten.

En algunos casos los participantes refieren investigar por cuenta propia para poder enriquecer su conocimiento y el del grupo, a través de las experiencias adquiridas los expertos comparten sus conocimientos con los novatos para ir profundizando y todos tengan las mismas referencias en cuanto a la danza. En este caso se puede hacer referencia a Elboj (2002) que menciona que en las comunidades las personas se auto organizan para poder acceder en cuanto a sus posibilidades culturales y educativas de manera que los aprendizajes sean iguales para todos.

Los integrantes del grupo con el paso del tiempo ven la danza como parte de su vida cotidiana, se convierte en una necesidad y unos lo hacen por gusto como comenta Paola:

“Me enorgullece, es mi pasión, me gusta mucho porque son nuestras raíces que dejaron nuestros antepasados” (Paola, 39, grupo B)

Se sienten tan identificados con sus tradiciones y raíces que el integrarse al grupo de danza los motiva a aprender cada día más para rescatar sus tradiciones. Es por esto que algunos sienten la necesidad de experimentar en varios grupos para enriquecer su aprendizaje.

Y otros tienen un objetivo más específico como bajar de peso o no reincidir en el consumo de bebidas alcohólicas, también hay factores espirituales o emocionales donde los participantes tratan de encontrarse con uno mismo o como menciona Manuel:

“Es un rezo en movimiento” (Manuel, 58, grupo A).

También mencionan que los sonidos que emiten el caracol y el huehuetl es un factor que atrae a los participantes, mediante el sonido y las vibraciones que emite se sienten identificados.

Estos aspectos emocionales y espirituales ayudan a los participantes a sentirse liberados de factores internos que no pueden expresar, a través de la danza y la convivencia con sus compañeros aprenden a armonizar su ser y equilibrar sus emociones por medio de la enseñanza ancestral que se imparte en las comunidades mexicas.

Para los integrantes, pertenecer a un grupo de danza significa compartir, crear armonía dentro del grupo, orgullo y pasión por rescatar sus tradiciones, desarrollar cualidades físicas y mentales.

“Significa fuerza armonía, compartir con los compañeros, giras con el universo física y mentalmente” (Laura, 21, grupo A).

La armonía que se crea entre los integrantes es un factor importante para que permanezcan o se vayan del grupo, ellos comparten historias y experiencias que van adquiriendo con la práctica de las actividades realizadas, las cuales relacionan con lo físico, espiritual y mental.

Los miembros expertos de la comunidad que tienen algún cargo van adquiriendo experiencias con el paso del tiempo y gracias a la práctica, esto les permite apropiarse y dar un significado a la actividad que realiza dentro del grupo.

“La fuerza que se tiene, es algo más espiritual que tal vez no se ve pero se siente, la experiencia que se tiene al trabajar con el sahumador es que se puede ver si están tristes, contentos en su forma de danzar, aprendemos a limpiar con plumas, a armonizar a las personas y a manejar energías externas” (Claudia, 24, grupo B).

A través de la negociación de significados se va creando un sentido de identidad y pertenencia en el cual influye un tiempo histórico y contextual donde va cambiando constantemente dependiendo las situaciones a las que se le otorga el significado.

“Es un significado de identidad y pertenencia” (Manuel, 58, grupo B).

La participación es indispensable para que exista una negociación de significado, implica hacer, hablar, sentir y pertenecer.

Al término de cada ensayo o danza se da la palabra para que los integrantes puedan expresar cómo se sienten, si tienen alguna inconformidad, si hay alguna invitación por parte de otros grupos o del público en general, darle la bienvenida a un nuevo integrante o explicar el motivo y significado de lo que se realiza si alguien externo pregunta. El jefe del grupo es el encargado de negociar entre los participantes para llegar a un acuerdo en caso de presentarse algún conflicto.

Por ejemplo, los integrantes del grupo son citados para ensayar a una hora determinada, sin embargo, muchos de ellos llegan con retrasos de media hora o no llegan. Eso genera

molestia por parte de los integrantes que sí acuden temprano y tienen que esperar a los demás. Al final de la ceremonia o ensayo estos piden a sus compañeros se comprometan más con el grupo y cumplan los acuerdos tomados. Ello deja entrever que los acuerdos son una parte importante para que el grupo realice su actividad a la vez que permite que los integrantes reiteren su compromiso para con el grupo.

Dentro de las comunidades de grupos de danza mexicana se cuentan historias, existen relaciones conflictivas o armoniosas, íntimas, competitivas o colaborativas. De acuerdo a la experiencia y significados de cada integrante cada uno va tomando su lugar dentro de la comunidad, a pesar de que existe una participación de todos dentro de las actividades no todos logran comunicarse de manera positiva. Sin embargo, estas interacciones son lo que los constituye como comunidad de práctica.

El grupo de danza como comunidad de práctica

De acuerdo con la información obtenida mediante las observaciones y las entrevistas, puede decirse que el grupo de danza tiene características que permiten entenderlo como comunidad de práctica. Entre estas características se encuentran el compromiso mutuo existente al interior del grupo, su práctica como una empresa conjunta y su repertorio compartido.

Compromiso mutuo

Este exige la interacción y la participación mutua para poder realizar sus actividades, el estar incluidos es lo que tiene importancia es un requisito para participar en la comunidad. Los integrantes de los grupos de danza participan de acuerdo a sus posibilidades, se involucran en todas las actividades que se realizan ya sean ensayos, invitaciones a eventos, asistencia a las clases y todos ayudan y cooperan en el momento que se les solicita.

“Participo viniendo a bailar, todos somos alumnos y maestros, entonces si yo sé algo más y hay alguien que está de nuevo ingreso se le enseña” (Juan, 65, grupo B).

“Asisto a los ensayos, participo en los diferentes ceremoniales que se realizan y ayudo a los nuevos compañeros a que aprendan” (Carmen, 35, grupo A).

El compromiso crea relaciones personales que se mantienen. Los integrantes se conectan de tal manera que llegan a tener similitudes entre ellos o generar conflictos. En general, en estos grupos de danza se mantiene una comunicación muy respetuosa y de disciplina aunque también se llegan a generar conflictos y hay participantes que no están de acuerdo y prefieren mantener una relación distante.

“La comunicación es casi nula, sí hay un respeto por que los saludo, me despido, pero prefiero mantener mi distancia y solo me dirijo al jefe cuando algo no me parece” (Laura, 21, grupo A).

El compromiso de cada integrante es lo que mantiene a la comunidad, a través de este es que se sigue transmitiendo el aprendizaje de generación en generación. Pero no necesariamente la pertenencia al grupo se interpreta en términos de compromiso mutuo con los otros, mediante la práctica de la danza se atiende una necesidad individual, el vínculo en este caso, se establece con la propia actividad de la danza antes que con el grupo.

Una empresa conjunta

Para Wenger la empresa conjunta produce relaciones de responsabilidad y de negociar acciones de manera responsable para la comunidad, esto pone en juego los impulsos y emociones, se generan nuevas ideas y las ordena.

Wenger (2001) menciona que unirse a una comunidad no es solo desarrollar su práctica interna sino crear conexiones con el resto de los integrantes y esto puede ocasionar transformaciones o crear límites dentro y fuera de la comunidad.

Dentro de las observaciones se pudo rescatar que en algunas ocasiones los integrantes no están de acuerdo con las decisiones tomadas por los demás compañeros, esto ocasiona conflictos que tratan de resolverse al final del ensayo o ceremonia, sin embargo, a pesar de la negociación que existe entre ambas partes no se logra del todo la solución; esto causa que dentro de la misma comunidad se formen alianzas o se pongan límites con los demás integrantes para evitar roces o discusiones.

En los grupos la responsabilidad es lo más importante una vez dentro de la comunidad cambian su rutina su pensamiento y estos aspectos influyen en su vida cotidiana, dejan de hacer ciertas cosas para estar presentes en las actividades de la comunidad y poco a poco se involucran tanto en esa comunidad que ven a sus compañeros como una familia.

“Convivimos como familia, nos reunimos a veces cuando tenemos alguna reunión familiar llegamos a invitar al grupo, también cuando algún ser querido fallece van y nos apoyan mucho se ofrecen danzas tanto de festividad como de luto según sea el caso” (Paola, 39, grupo B).

La convivencia de los integrantes es en general de respeto y armonía, existe un apoyo mutuo entre compañeros, se solidarizan cuando alguien requiere cualquier tipo de ayuda ya sea dentro o fuera de la danza, sin embargo existen miembros que prefieren mantenerse al margen de interacciones fuera de la danza, limitan su vínculo a la práctica de la danza, sin embargo, esto no implica que limiten también el compromiso que tienen dentro de la comunidad.

Los recursos de la empresa conjunta son la coordinación, comprensión, compromiso mutuo estos recursos conforman la práctica cuando esta es negociada por la comunidad. Cuando terminan los ensayos se da la palabra para dialogar temas como invitaciones a otros grupos, ponerse de acuerdo para una salida o para elegir el día y horario donde se llevarán a cabo las clases, todo esto se hace en conformidad con los miembros de la comunidad, antes de

tomar cualquier decisión se les consulta para saber si están de acuerdo, o preguntar qué solución proponen en caso de no estarlo. Cuando alguien no asiste al ensayo se le notifica vía telefónica o correo electrónico sobre información importante que debe saber.

“Aquí nos enseñan que todo es de todos y todos conformamos todo, si uno no está aquí siempre hace falta algo, entre todos nos complementamos” (Claudia, 24, grupo B).

También las comunidades pueden ser influenciadas, manipuladas u obligadas a someterse a ciertos códigos externos.

En ambos grupos existen normas fuera de la comunidad puesto que están en un lugar público, se les pide suspender actividades en ciertas fechas para no obstaculizar las actividades del gobierno, no hacer venta de productos durante sus ensayos o ceremonias, dejar limpio el lugar. Ellos por su parte colaboran dejando limpio el lugar donde se reúnen suspenden actividades en diciembre para permitir que los comerciantes puedan vender y retoman sus actividades en el mes de enero.

Repertorio compartido

Todas las rutinas, símbolos, relatos, acciones y conceptos que los integrantes van adoptado durante el tiempo transcurrido en la comunidad ahora forman parte de su práctica diaria y por lo cual van formando experiencias significativas que les dan identidad como miembros de su comunidad.

En ambos grupos tienen un saludo específico y usan un atuendo el cual los identifica como miembros de una comunidad mexicana, tienen símbolos los cuales se les van enseñando a los nuevos integrantes, estos van aprendiendo los significados, los pasos de la danza, los diferentes ceremoniales y los van haciendo parte de su vida cotidiana hasta que se vuelve significativo, a través de estas experiencias y compromiso que adquieren los integrantes le van dando sentido a la comunidad.

“Es un significado de identidad, de pertenencia, el poder estar en armonía y generar energía con otras personas es algo indescriptible” (Alejandra, 56, grupo, A).

Los integrantes coinciden que el pertenecer a un grupo de danza mexicana les ha dejado experiencias únicas como ser capaz de poder llevar solos una danza, entrar a un temazcal, el convivir con la naturaleza, participar en diferentes ceremoniales donde conocen a más personas con el mismo interés y así se va creando una red más amplia de conocimiento, el poder interpretar sus emociones. Algunos integrantes con mayor experiencia han tomado la danza y las prácticas realizadas como un modo de vida.

El repertorio compartido se da a través de la participación y la práctica conjunta, los integrantes con el paso del tiempo adquieren experiencia, compromiso y establecen recursos que les permiten negociar significados con la comunidad. A través de sus experiencias le van dando sentido a la comunidad.

Aprendizaje

El aprendizaje dentro de las comunidades es una parte fundamental, a través de la práctica se genera un aprendizaje que puede ser transmitido de generación en generación.

En el caso de los grupos de danza mexicana el principal objetivo es transmitir los conocimientos para que aprendan a bailar como parte de una tradición, lo primero que se aprende son los pasos de la danza, esto se logra a través de la práctica continua, una vez ya familiarizado con los movimientos básicos se van aprendiendo el simbolismo y significado de esta. La mayor parte de la información que comparten estos grupos viene de tradición oral.

“Siempre ando repitiendo las danzas que nos han compartido, incluso las he grabado aquí en el celular y hay que practicarla y practicarla porque a la larga se te olvida” (Juan, 65, grupo, B).

Los miembros más antiguos se encargan de enseñar a los nuevos, aunque no siempre es así, en algunos casos el nuevo integrante tiene que mostrar interés para que se brinde el conocimiento o se haga merecedor de este, esto es a través de la asistencia, la puntualidad, la lealtad a un solo grupo, la relación con los demás miembros y su participación continua.

Wenger (2001) menciona que el aprendizaje es la base de la práctica y la práctica es la historia del aprendizaje, este proceso se ve reflejado en el ciclo de vida de las comunidades y cómo van evolucionando dentro de los grupos se les enseña a observar, coordinación del cuerpo, lengua náhuatl, movimientos de los animales para poder realizar los pasos de las danzas, significados de lo que se realiza y a enseñar todo lo aprendido.

“Todos somos alumnos y también maestros, entonces si yo sé algo más y hay alguien de nuevo ingreso, le enseñamos” (Ivonne, 28, grupo B).

La evolución de las comunidades depende de los integrantes, si en realidad existe este compromiso y responsabilidad tanto individual como colectivamente, cada integrante descubre de qué manera puede participar, qué le es fácil o difícil, quién sabe más o quién es bueno haciendo cierta actividad; de esta manera se van identificando con sus compañeros y van compartiendo experiencias que les resultan significativas para poder enriquecer su aprendizaje.

Algunos miembros coinciden en que el tiempo que le dedican a la danza, la constancia, el compromiso y la voluntad son factores que les facilita u obstaculiza el aprendizaje de esta.

“Es mucha coordinación se necesita práctica y ser constante” (Karla, 26, grupo A).

Una vez que los miembros pueden renegociar los significados que se utilizan dentro del grupo y pueden crear y romper rutinas, puede decirse que las personas se han vuelto miembros expertos de la comunidad. Por ejemplo, cuando un integrante tiene la capacidad de reconocer los significados del por qué se lleva a cabo una danza y los puede explicar sin

la ayuda, puede decirse que se ha convertido en experto y puede realizar las prácticas sin la necesidad de que alguien más le explique lo que representa.

Otra situación observada fue que al iniciar todas las danzas se coloca una ofrenda en el centro de donde se realizará la ceremonia. Cuando alguien nuevo asiste a la ceremonia, no conoce los significados de estos objetos, así que eventualmente alguien pregunta qué representa esto, ante lo cual, el jefe explica que esta representa el corazón del círculo, se colocan cuatro pañuelos de diferente color (rojo, azul, blanco y negro) que representan los rumbos cósmicos (norte sur este, oeste y el centro de la tierra), en el centro de los pañuelos se encuentran los cuatro elementos fuego, agua, viento y tierra. Los integrantes más preparados portan cada elemento con mucho respeto y nadie más los puede tocar por lo que se les pide estén al pendiente que nadie externo entre al círculo y así evitar que se rompa la armonía del círculo.

El significado de esta ofrenda ya es conocido y compartido por los integrantes, por lo que saben a qué se refiere, quién lo realiza, si en algún momento podrán acceder a realizarla, cuándo les es retirado ese privilegio, etc.

El interés de los miembros del grupo por ampliar su conocimiento sobre la danza y las prácticas que se realizan los motiva a investigar por su cuenta para poder enriquecer su aprendizaje y compartirlo con sus compañeros. Estas comunidades colaboran en el proceso de enseñanza de manera colectiva, todos se reúnen y realizan las mismas prácticas, algunos aprenden de manera muy rápida, a otros les cuesta más trabajo, pero todos tienen el mismo objetivo en común que es aprender la danza. Por medio de la observación pueden imitar a los compañeros que ya tienen una práctica más avanzada, esto les permite adquirir habilidades que les permiten enseñar a otros miembros.

“Mi compromiso es investigar, estudiar, compartir mi conocimiento adquirido y enseñarles e impulsar a las nuevas personas que se vayan integrando” (Laura, 21, grupo A).

Algunos optan por asistir a conferencias, clases, museos y así recabar la información que les sea posible para irse formando no solo físicamente también intelectualmente; con lo cual pueden llegar a adquirir una responsabilidad más grande dentro del grupo.

Para adquirir un compromiso mayor con la comunidad primero se tiene que tener el compromiso consigo mismo; si el danzante logra armonizar mente, cuerpo y espíritu está listo para asumir una responsabilidad con los demás compañeros, necesita saber los significados de las ceremonias, danzas y demás prácticas que se realizan, tener una buena comunicación con todos los miembros de la comunidad, ser constante dentro de todas las actividades, es decir, se tiene que ganar la función que solicita. En primer lugar el que desea asumir algún cargo lo tiene que solicitar con el jefe, él decide si está preparado o no, después se pone a votación con la comunidad y esta da la última palabra.

Una vez asumido el cargo la responsabilidad que se adquiere es mucha, de tal manera que se dejan otros asuntos para cumplir con la danza por lo cual pocos son los que logran mantenerse con su nuevo cargo, la mayoría desiste, prefiere dar las gracias y entregar su cargo.

A través de la participación, el interés mutuo y la práctica conjunta es como se conforma una comunidad, sin la práctica no existe un aprendizaje.

A continuación, la tabla 2 resume las características de los dos grupos estudiados, puede apreciarse que las diferencias en cuanto a su caracterización como comunidad de práctica es variada debido a que en cada grupo existen acuerdos y normas específicas, formas de organizarse y códigos externos que las hacen ser únicas; aunque ambos grupos tienen como propósito compartir el conocimiento a través de la práctica interactuando expertos y novatos también pueden observarse algunas diferencias en cuanto a los aspectos que apoyan la práctica de la danza, por ejemplo, en el grupo A aparece el factor de ayuda emocional, en tanto que en el B se mencionaron los aspectos físicos. En el grupo A mantienen una convivencia fuera del espacio de la danza y en el grupo B solo mantienen interacción dentro del espacio de la danza.

CATEGORÍA	GRUPO A	GRUPO B
DATOS GENERALES	Se encuentran entre los 21 y 58 años. El número de integrantes varía en los ensayos, entre 15 y 25 integrantes.	Se encuentra entre los 24 y 65 años. El número de integrantes varía en los ensayos, entre 25 y 30 integrantes.
SIGNIFICADOS	<i>Motivos de ingreso:</i> Tradición cultural y familiar; interés por la danza; ayuda emocional; problemas de adicción. <i>Significados de la danza:</i> Rescatar raíces que dejaron los antepasados; acuerdos sobre vestimenta para reforzar la identidad; la danza es un rezo en movimiento; comparten experiencias sobre las vivencias en cada ceremonia.	<i>Motivos de ingreso:</i> Tradición cultural y familiar; interés por la danza; aspectos físicos, cercanía del lugar. <i>Significados de la danza:</i> Trabajo espiritual; compartir experiencias con sus compañeros; cuentan con un saludo específico; pertenencia a un solo grupo; el jefe del grupo explica el significado de símbolos utilizados dentro de la danza.
EL GRUPO DE DANZA COMO COMUNIDAD DE PRÁCTICA	Interacción (solo dentro de la comunidad) se reúnen en otros espacios para convivir; se organizan para realizar convivios después de las ceremonias o aniversarios; cada integrante tiene un cargo específico.	Interacción (fuera y dentro de la comunidad); participación solo en actividades relacionadas con la danza; en las ceremonias solo se lleva a cabo la danza; una vez terminada la danza no hay convivencia; se turnan los cargos y se seleccionan de acuerdo con número de asistencias que tienen.
APRENDIZAJE	Antes de realizar la danza practican los pasos de la danza; enseñan entre todos a los nuevos compañeros; investigan por cuenta propia sobre la cultura mexicana.	Se reúnen para dar clases de lengua y filosofía náhuatl, se da un espacio para corregir pasos de danza.

Como puede verse, algunas de las diferencias son sutiles y otras reflejan una forma de relación de mayor impacto. Sin embargo, en ambos grupos, puede notarse cómo las aportaciones de sus integrantes conforman a los grupos de danza como comunidades de práctica con características propias.



CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación se presentan se realizaron en base al análisis que se hizo de los dos grupos de danza tomando en cuenta el objetivo principal de esta investigación que fue describir dos grupos de danza mexicana de la Ciudad de México como comunidades de práctica.

De acuerdo con lo que este trabajo encontró, los dos grupos de danza mexicana presentan las siguientes características propias de las comunidades de práctica:

- Son grupos informales donde se comparte un mismo interés. En ambos grupos las personas ingresan por deseo de aprender la danza y saber más sobre su cultura, algunos entran por necesidades más específicas como ejercitarse físicamente o compartir con otras personas. Los mantiene unidos el interés de aprender y rescatar su cultura, a través de las ceremonias y danzas que realizan.
- Desarrollan un compromiso y responsabilidad con su propia comunidad de práctica. Los integrantes participan de tal manera que pueden resolver sus conflictos y retos dentro de la comunidad. Logran una negociación colectiva. El compromiso y responsabilidades que van adquiriendo con el paso del tiempo se hace más fuerte de modo que los integrantes dan prioridad a la danza dejando de realizar otras actividades por ella.
- Adoptan y comparten significados propios de la danza. Los integrantes participan inicialmente de manera periférica y se incorporan cada vez más en las actividades centrales. Se involucran en actividades conjuntas como asistencia a eventos, ceremoniales en fechas específicas, ensayos y clases, en estas actividades se generan experiencias, discusiones y resolución de conflictos.
- Los participantes crean vínculos. Los integrantes consideran al grupo como su familia, lo que contribuye al crecimiento de las comunidades y fortalece lazos.
- Desarrollan una identidad. Esto es posible al ser miembros del grupo, lo que les permite ser distinguidos de otros grupos a través de sus significados, símbolos, creencias y comportamientos que les sirven como elementos para crear un sentido de pertenencia al grupo.
- Existe un intercambio entre novatos y expertos. Los integrantes que tienen más tiempo dentro de la comunidad comparten su aprendizaje con los nuevos integrantes mediante explicaciones sobre las ceremonias, pasos y significados.

Los grupos tienen una práctica continua al interior de la comunidad, sin embargo, se abren a otros espacios donde localizan información y clases adicionales que a su vez comparten con otros.

Con el paso del tiempo han desarrollado formas de crear acuerdos y solucionar problemas e inconformidades, a través de lo que da estabilidad a los grupos.

La pertenencia a los grupos propicia la adquisición de habilidades, aprendizajes y la configuración de identidad, que no solo atañen a la danza misma sino que puede ser llevada a su vida cotidiana y extendida por tanto a otras personas ajenas a la comunidad.

El reconocimiento como miembro de una comunidad permite que los integrantes establezcan relaciones estrechas y creen diferentes formas de participación, historias y significados compartidos.

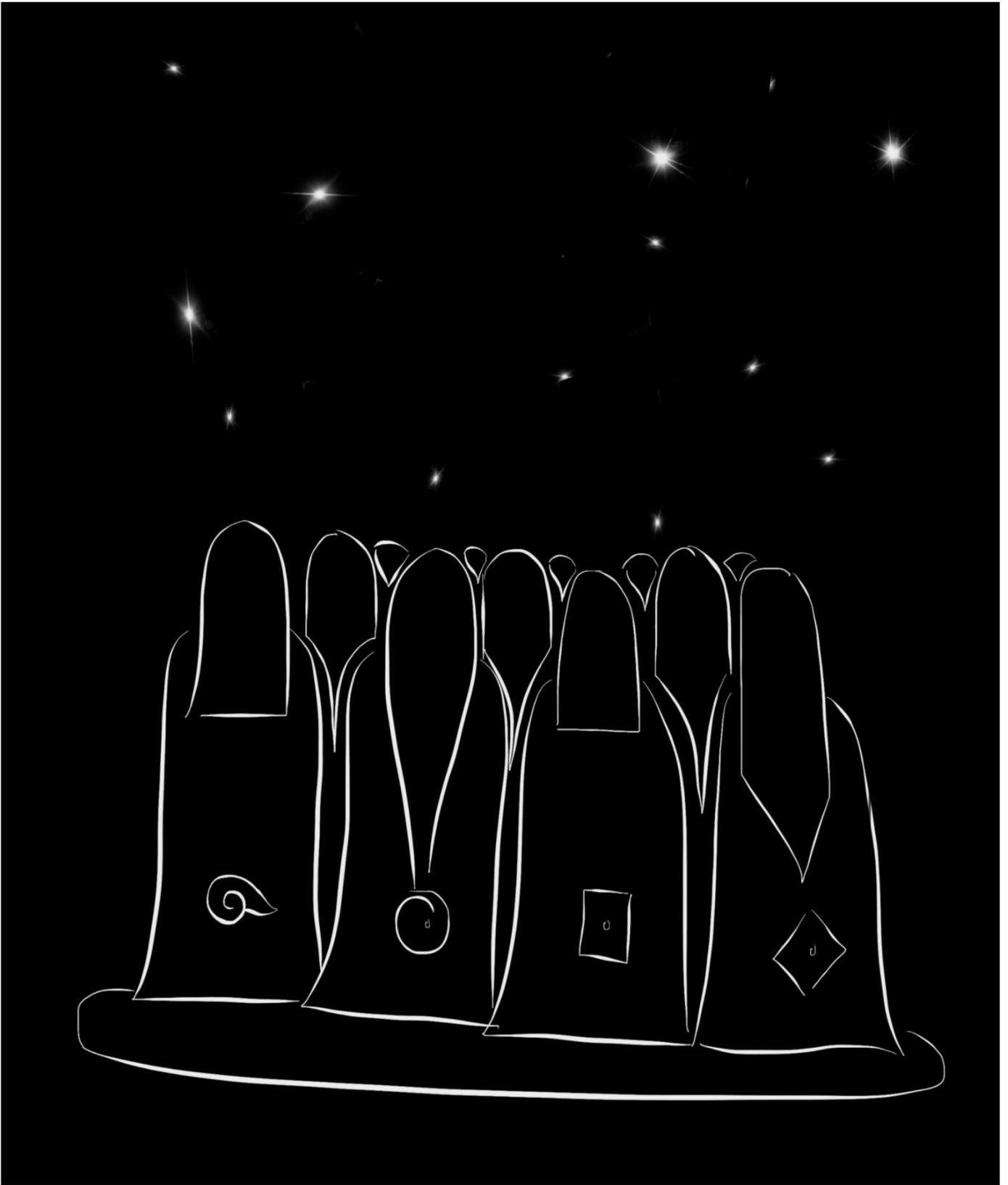
Entre compañeros comparten sus experiencias, aprenden a reconocer el trabajo y dedicación de los demás, cuando un integrante es reconocido de manera grupal este fortalece sus responsabilidades con la comunidad de práctica, su asistencia se vuelve casi obligatoria por el compromiso que se genera. Este compromiso modifica sus rutinas de trabajo o familiares, lo que los lleva a reorganizar sus actividades. Además del cambio en las rutinas los participantes modifican las formas de entender su historia, su cultura y su contribución a ella.

De acuerdo con la teoría sociocultural el aprendizaje de los grupos de danza mexicana es parte de un proceso histórico social donde existe una interacción con los significados que ofrecen los miembros de la comunidad y contexto donde se desarrollan.

El aprendizaje que ocurre en contextos culturales permite a los participantes hacer un rescate de tradición e identidad como mexicanos, donde a través de la participación guiada y la apropiación participativa los participantes desarrollan una comprensión y destrezas que les permite mantener un rol dentro de su comunidad.

Su aprendizaje se da por medio de una práctica compartida donde se incluye la participación, atención, observación, el saber escuchar y los movimientos corporales, a través de todas las actividades realizadas representan formas y símbolos que son significativos para su comunidad.

Si bien las actividades desarrolladas dentro de estas comunidades no se dan en un sistema escolarizado, esto no impide que exista un proceso de enseñanza aprendizaje donde las comunidades puedan trascender históricamente a través de sus integrantes.



REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). *Desarrollo infantil*. España: Paidós.
- Ausubel (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian. H. (1976). *Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Arancibia, V, Herrera, P. & Strasser, S. (2009). *Manual de psicología educacional*. México: Alfaomega.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, XXIV (98) 57-75.
- Bonfil, G. (2005). *México profundo: una civilización negada* México: Debolsillo.
- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura* .Madrid: Machado.
- Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. España: Narcea.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado más allá de la revolución cognitiva, psicología y educación*. España: Alianza editorial.
- Carpinelli, N. (2012). *La clase de danza: Relaciones existentes entre la formación docente y la acción*. Recuperado en agosto del 2014, de <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/>
- Chávez, A (2003). La danza cósmica anahuaca en Iztapalapa y las otras historias del huizachtepetl en: *Tercer concurso Iztapalapa en mi corazón*. México: Uam-Iztapalapa.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Consejo de los pueblos y barrios del distrito federal. (2009). Programa de preservación de la identidad cultural de la ciudad de México.
- Coll, C. (2008), *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* / Madrid: Morata.
- Cuellar, M. (1998). *La Enseñanza de la Danza: Principios didácticos y orientaciones metodológicas para su aplicación*. El Patio de Asemef, 3, 11-14.
- Dallal, A. (1992). *Como acercarse a la danza*. México: Conaculta-Plaza y Valdés.
- De la Torre, R. (2008). Tensiones entre el esencialismo azteca y el universalismo *New Age* a partir del estudio de las danzas conchero-aztecas, *Trace*, 54, 61-76.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).

- Duran, D. (1967). *Historia de las indias de la nueva España e islas de la tierra firme*. México: Porrúa.
- Elboj, C. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. España: Grao.
- Elboj, C & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(n.3), pp. 91-103.
- Ferreiro, A. (2007). Cuerpo, disciplina y técnica: problemas de la formación dancística profesional. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 25-48.
- González, Y. (2005). *Danza tu palabra: La danza de los concheros*. México: CONACULTA/INAH/Plaza y Valdés.
- Graulich, M. (1999). *Fiestas de los pueblos indígenas: Las fiestas de las veintenas*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona España: Paidós Educador.
- Hilgar, E. & Bower, G. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.
- Klein, Stephen B (1994). *Aprendizaje principios y aplicaciones* Madrid, España: McGraw-Hill.
- Lamata, R., Domínguez, R., Baraibar, J. Bonell, L. Casellas, L., & Gamonal A. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Nacrea.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción*. Madrid: Grao.
- Lavalle, J. (2002). En busca de la danza moderna mexicana. Teoría y práctica del arte.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. NuevaYork: Cambridge University Press.
- López, S. & Weis, E, (2007). Una mirada diferente a las prácticas: un taller de electrónico en el Conalep. En *Revista mexicana de investigación educativa* V. 12 (n. 835) pp. 1329 - 1356.
- Mascareñas, L. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario*. Madrid: Nacrea.
- Melero, I. (2002). Aspectos didácticos singulares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Danza. *La Formación del Profesorado de Danza y Arte Dramático de Andalucía*, 99.
- Orhan Ç., Çetin B., & Imran A. (2011). A motivation study on the effectiveness of intrinsic and extrinsic factors. *Economics and management*, Vol. 16, pp 690-696.
- Ortega, F (2006). Comunidades y trayectorias de lectura en la biblioteca pública: un estudio etnográfico en el municipio de Chalco, Estado de México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11 (28), 293-315.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Labor.

- Pérez, M. Cruz, V. & Cantero, C. (2009) Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*.
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, J.; del Río, P. & Álvarez, A.: La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, pp.111-128.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento: Desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Ardila, R. (2001). *Psicología del aprendizaje*. México: Siglo XXI.
- Ruiz, B. (1984). *Breve historia de la danza en México*. México: Porrúa.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Romero, I. (2000). *Los gobiernos socialistas del Anahuac*. México: Sociedad cultural in tlilli in tlapalli.
- Sahagún, B. (1969). *Historia general de las cosas de la Nueva España*. México: Porrúa.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 30-39.
- Santos, M. & Osorio, A. (2009). Colaboración y aprendizaje en el ciberespacio. @rcacomum: comunidad de práctica iberoamericana de educadores de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44) 35-64.
- Schunk D. (2003). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Grill.
- SEP (2011). Programa de estudios de educación básica.
- Sten, M. (1990). *Ponte a bailar, tú que reinas: antropología de la danza prehispánica*. México: Joaquín Mortiz.
- Soler, E. (2005). Enseñanza efectiva y ambiente socio-cultural. *Ameritalia*, 5(3).
- Skinner, B. (1973). *Tecnología de la enseñanza*. España: Labor
- Skinner, (1987). *Sobre conductismo*. España: Martínez Roca.
- Taylor, S & Bogdan, R (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. España: Paidós
- Vega, G. & Quijano, A. (2010). *Comunidades de práctica y alfabetización informacional*. México: COLMEX.
- Vygotski, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Argentina: Grijalvo.
- Ware (1986). *Estudio de la comunidad*. Humanistas: Buenos Aires.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. Recuperado en junio del 2015, de www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. México Paidós.
- Wenger, E. (2006). Communities of practice. Recuperado en Noviembre de 2014, de <http://www.ewenger.com/theory/>
- Wenger, E & Snyder, W. (2000) Communities Of Practice: The Organizational Frontier. Recuperado en junio de 2015 en [Htps://Hbr.Org/2000/01/Communities-Of-Practice- The-Organizational-Frontier](https://Hbr.Org/2000/01/Communities-Of-Practice- The-Organizational-Frontier)
- Wenger, E.; Mcdermott, R.; Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities Of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Anexo 1. Formato para el registro de observación

Fecha	Hora de inicio	Hora de término
Nombre del grupo de Danza	Lugar	Número de asistentes

<i>Elementos a observar</i>	<i>Descripción</i>	<i>Comentarios</i>
Interacción (saludos; preguntas sobre pasos o significados de la danza; enseñanza; corrección en pasos)		
Apoyo entre los integrantes del grupo (ofrecimiento y petición de ayuda)		
Integración del grupo (saludo específico; símbolos que los identifican como integrantes)		
Retos y conflictos (solución de problemas en cuanto al aprendizaje de la danza o en cuanto a la comprensión del significado de la misma; realización de nuevas danzas; presentación en lugares nuevos; atención de lesiones; desacuerdos)		
Relación con la comunidad (invitación a participar; información acerca de la danza realizada).		
Responsabilidad (cuidado del espacio en que se danza y de los materiales y vestuario requeridos; respeto al espacio público; solidaridad con el grupo; acuerdos).		

Anexo 2. Guion de entrevista

1. ¿Por qué eligió ingresar a este grupo?
2. ¿Cuánto tiempo tiene en este grupo?
3. ¿Había estado ya en otro grupo de danza?
4. ¿Por qué decidió formar parte de este grupo?
5. ¿Qué significa para usted danzar en un grupo como este?
6. ¿Por qué ha elegido este tipo de danza y no otro?
7. ¿Ha cambiado su forma de pensar algunas cosas al ser integrante de este grupo?
8. ¿Los conceptos y símbolos que se utilizan dentro de la danza han modificado de alguna manera su forma de pensar?
9. ¿Tiene algún cargo en el grupo?
10. ¿Cómo participa en las actividades de la danza?
11. ¿Piensa que en algún momento podrá dirigir al grupo durante un ensayo?
12. ¿Cómo es la comunicación con sus compañeros?
13. ¿Tiene una relación con ellos en otros ámbitos?
14. ¿Cuál diría que es su compromiso dentro del grupo?
15. ¿Qué ha aprendido durante su estancia en el grupo de danza?
16. ¿Qué le es difícil de aprender en el grupo?
17. ¿A qué se debe que aprenda unas cosas y otras no?
18. ¿Cuál es su aportación dentro del grupo?
19. ¿Ha cambiado algunas cosas en su vida por pertenecer a este grupo (por ejemplo, horarios de otras actividades, ausencia en algún evento familiar)?
20. ¿Qué experiencias al interior del grupo le han resultado significativas?