



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*Experiencia de cruce disciplinar entre artes visuales y danza en primer grado de primaria*

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**  
Presenta

**Ana Isabel Soto Lievanos**

Director de Tesis: **Dra. Alejandra Ferreiro Pérez**

**Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)**

México, D.F.

Diciembre, 2016

## **Caminante no hay camino**

Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;

Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.

Al andar se hace el camino,  
y al volver la vista atrás

se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.

Caminante no hay camino  
sino estelas en la mar.

Antonio Machado

## Dedicatoria

A mi mamá y mi tuki por su amor, su apoyo incondicional, su escucha y palabras de aliento, por creer en mí y por motivarme a emprender nuevos viajes.

## Agradecimientos

- A la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Nacional de las Artes por abrirme las puertas a nuevas experiencias.
- A Alejandra mi asesora quien guió y acompañó en el camino. Gracias por su paciencia y enseñanzas.
- A Francisco por su comprensión y empatía.
- A Ernesto por caminar a mi lado para reconocer otras posibilidades de trabajo en la educación artística y compartir la experiencia.
- A mis maestros e integrantes de la Línea de Educación Artística por su apoyo y enseñanzas.
- A todos y cada uno de mis compañeros que compartieron conmigo el paso por la Maestría.
- A la maestra Bárbara, Mich, Miyaco, Flor y Faby por compartir la danza y su alegría.

## Índice

Índice de tablas	3
Índice de figuras	4
Introducción	6
Capítulo 1. Exploración del contexto	12
1.1 Mapas	12
1.1.1 Reforma Integral para la Educación Básica	12
1.1.2 La Asignatura de Educación Artística y su articulación entre preescolar y primaria	15
1.2 Preparando el equipaje	21
1.3 Llegando a...	23
Capítulo 2. Tránsitos para llegar a nuestro destino	30
2.1 La experiencia como brújula de orientación	30
2.1.1 La brújula	31
2.1.2 La brújula como apoyo para determinar direcciones	33
2.2 Rutas de acción	36
2.2.1 El sendero cualitativo	36
2.2.2 El acompañamiento como forma de desplazamiento	38
2.2.3 Organización del viaje. Fases del acompañamiento	43
2.2.4 La secuencia didáctica como guía del recorrido	50
2.2.5 La interdisciplina como cruce para la enseñanza de las artes	52
2.2.6 El alfabeto de movimiento como punto de encuentro	54
2.3 Otorgarle sentido al camino	60
Capítulo 3. Escribir el viaje	63
3.1 El encuentro con la hoja de papel	63
3.2 Retomando el camino con historias de juguetes	93

Capítulo 4. El sentido de la experiencia al caminar	133
4.1 Caminar es vivir con el cuerpo	133
4.2 El inicio de un viaje a pie	136
4.3 Mochila al hombro	136
4.4 Caminar al lado de...	137
4.5 Conversar mientras se recorre el camino juntos	141
4.6 La escucha al caminar y compartir el espacio	143
4.7 El paso del tiempo	147
Reflexiones finales	150
Referencias Bibliográficas	159
Anexos	164

## Índice de tablas y figuras

### Tablas

Tabla 1.	Lenguajes artísticos	18
Tabla 2.	Formas epistemológicas del acompañamiento	39
Tabla 3.	Habilidades de un acompañante	41
Tabla 4.	Organización del proceso de acompañamiento	42
Tabla 5.	Esquema general de las secuencias didácticas para el proyecto de intervención	47
Tabla 6.	Cuadro de categorías	61
Tabla 7.	Secuencia Didáctica: Sensibilizadora	64
Tabla 8.	Secuencia Didáctica: Moverse como autos	68
Tabla 9.	Secuencia Didáctica: La tormenta	71
Tabla 10.	Secuencia Didáctica: La jardinera	75
Tabla 11.	Secuencia Didáctica: Las flores	82
Tabla 12.	Secuencia Didáctica: Creación de historias	87
Tabla 13.	Secuencia Didáctica: Juguetes de papel	93
Tabla 14.	Secuencia Didáctica: Juego del avión	97
Tabla 15.	Secuencia Didáctica: Historia de un avión	102
Tabla 16.	Secuencia Didáctica: Lotería	107
Tabla 17.	Secuencia Didáctica: Muñecos de peluche	111
Tabla 18.	Secuencia Didáctica: Canasta de animales	116
Tabla 19.	Secuencia Didáctica: Circuito de imaginación y movimiento	121
Tabla 20.	Secuencia Didáctica: Esto es un... y se mueve así	127

## Figuras

Figura 1.	Mapa Curricular de la Educación Básica	14
Figura 2.	Competencias del campo formativo de Expresión y apreciación artísticas	16
Figura 3.	Escuela Primaria	24
Figura 4.	Salón del grupo 1° "A"	26
Figura 5.	Salón de usos múltiples	27
Figura 6.	Espacio en el que se localizaban los materiales de trabajo	28
Figura 7.	Niños en el salón momentos antes de iniciar la sesión	29
Figura 8.	Experiencia	31
Figura 9.	Posibilidades anatómicas y acción general	58
Figura 10.	Apoyo didáctico	69
Figura 11.	Escritos sobre lo que podían hacer con una hoja	66
Figura 12 y 13.	Niños utilizando su hoja para hacer lo que escribieron previamente	67
Figura 14.	Aspectos que los niños mencionaron sobre la experimentación de moverse como coche con su hoja de papel	71
Figura 15 y 16.	Niños explorando movimientos de la hoja de papel	74
Figura 17, 18 y 19.	Elaboración de la siguiente parte de la historia con plastilina	78
Figura 20 y 21.	Ejercicio con apoyo didáctico para reconocer los conceptos de movimiento	81
Figura 22, 23 y 24.	Tarjetas con los conceptos flexión, extensión, rotación y niños realizando los movimientos	84
Figura 25, 26 y 27.	Niños elaborando su disfraz de flor y pasarela con apoyo de la docente titular	86
Figura 28 y 29.	Niños escribiendo su relato y utilizando diversos materiales para presentarlo	89

Figura 30.	Equipo presentando su trabajo	91
Figura 31.	Historia e imagen integrados, utilizando diversos materiales	92
Figura 32.	Algunos de los juguetes que elaboraron con hojas de papel	95
Figura 33.	Niño presentando su juguete elaborado con hoja de papel	96
Figura 34 y 35.	Niños marcando con gises el juego del avión y jugando con él	99
Figura 36.	Niños elaborando un avión con papel y popotes	101
Figura 37.	Niños recostados para escuchar la historia de un avión	104
Figura 38 y 39.	Niños explorando el movimiento con el avión de papel y con su cuerpo	106
Figura 40.	Grupo dispuesto para realizar el calentamiento	110
Figura 41 y 42.	Niños explorando diferentes muñecos de peluche	113
Figura 43 y 44.	Niños haciendo dibujo del personaje que eligieron y seleccionando material para su elaboración	115
Figura 45, 46 y 47.	Diferentes equipos haciendo el reconocimiento, lectura y desplazamiento de los conceptos que señalaba la historia	119
Figura 48.	Salón de usos múltiples organizado con tarjetas de colores para trabajar por estaciones	124
Figura 49.	Niño jugando en la estación del avión	125
Figura 50.	Niños representando su experiencia mediante el dibujo	126
Figura 51 y 52.	Padres de familia haciendo la actividad de calentamiento con sus hijos	129
Figura 53 y 54.	Padres e hijos elaborando el juguete con el material que eligieron	130
Figura 55.	Trabajando con el Alfabeto de movimiento	135
Figura 56.	La dupla docente entre artes visuales y danza	140
Figura 57.	Niños utilizando el papel de diversas formas	144
Figura 58.	Niños trabajando en el centro del salón	145

## Introducción

Al planear un viaje, desde el inicio se tiene “un sueño, un proyecto, una intención, nombres que agujonean la imaginación...” (Le Breton, 2011, p. 21); así comenzó mi trayecto, con un sueño que se cumplió al ingresar a la maestría, con un proyecto de educación artística. En aquel momento (2014), planteaba diversas dudas y tenía el objetivo de explorar las metodologías pedagógicas para el nivel preescolar en el campo de la educación artística, que favorecieran el desarrollo cognitivo de las inteligencias múltiples mediante experiencias de la vida cotidiana.

Desde el principio tenía la clara intención de ampliar mi conocimiento y mejorar en mi práctica; sin embargo, desconocía cómo sería el recorrido, los lugares a los que llegaría o las personas que conocería.

Cuando se inicia un proceso de investigación, existe un interés latente sobre algo que se quiere saber, una necesidad de tener más conocimiento. Se investiga por algo que se desconoce, pero existe cierta información en relación con ello, antecedentes o preconcepciones que nos hacen pensar en nuevos caminos que, a la vez, provocan incertidumbre y dudas.

La duda nos despierta una sensación de inconformidad hacia las soluciones que encontramos, introduce la sospecha de que somos incapaces de alcanzar cualquier respuesta valedera y nos arroja al pensar puro, al ejercicio, en ocasiones angustiante, de dar vueltas y más vueltas alrededor de un asunto... nos ata al movimiento, al ir y venir de los pros y los contras, y al ir y venir de las hipótesis con sus nuevos pros y sus nuevos contras. (De la Borbolla, 2006, p. 48)

Cada vez se generaban en mí más dudas sobre lo que me deparaba el camino, pero pronto surgió la propuesta de modificar el proyecto y emprender una caminata, una especie de exploración a un lugar que para mí resultaba nuevo o tal vez diferente: intervenir con un grupo de primer grado de primaria, donde el cuerpo sería uno de mis tantos recursos y la brújula que guiaría mi camino, la experiencia; mi sorpresa fue aún mayor cuando mi asesora me comentó que no estaría sola en el andar, sino

acompañada de quien ya tenía cierta experiencia por haber estado en un espacio semejante; en ese momento fue cuando dio inicio el viaje.

La propuesta consistió en trabajar con el grado más cercano a preescolar que es primero de primaria. Me pareció interesante la posibilidad de vislumbrar el puente entre preescolar y primaria; el seguimiento que se le da a las actividades y el cambio que provoca en los niños, fue parte de lo que me interesaba observar en aquel momento; sin embargo, durante el recorrido mi mirada cambió y surgieron nuevos puntos de atención.

Paulatinamente fui tomando nuevos caminos; la metamorfosis se suscitó durante el primer semestre; especialmente en los seminarios de Tesis e Introducción al campo, que me sirvieron para cambiar el enfoque y la mirada hacia una diversidad de posibilidades y herramientas de las cuatro disciplinas artísticas.

Las dudas y los nuevos enfoques me permitieron plantear preguntas de indagación a lo largo del proceso, mediante la reflexión y análisis; la pregunta fue cambiando cada semestre, hasta que después de la intervención quedó de la siguiente manera:

*¿Qué experiencias interdisciplinarias surgen durante el acompañamiento e intervención en un grupo de primaria?*

Al modificarse la pregunta, también cambió el objetivo de la investigación:

*Reflexionar sobre mi experiencia al caminar junto a otro profesor en un proceso interdisciplinar entre artes visuales y danza para identificar los elementos que favorecieron la enseñanza en artes.*

En este escrito comparto mis reflexiones sobre un trabajo en dupla entre las disciplinas artísticas de artes visuales y danza, que pretendió favorecer la práctica interdisciplinaria. Describo el contexto en que se desarrolló el proceso, que en un primer momento fue de acompañamiento a una docente y posteriormente una intervención con un grupo de primer grado de primaria, así como el análisis de algunas experiencias vividas durante la planeación y la puesta en marcha del proceso.

En la intervención participamos dos estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo de la línea de educación artística, ambos profesores de educación básica: Ernesto Rojas, Licenciado en Educación Primaria, egresado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y quien escribe, Ana Isabel Soto, Licenciada en Educación

Preescolar de la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños; cada uno enfocado en sus intereses en relación con una disciplina: Ernesto, artes visuales y yo en danza.

La intervención la llevamos<sup>1</sup> a cabo mediante el acompañamiento como una forma de favorecer las prácticas educativas de los docentes en la enseñanza de las artes; lo anterior, debido a que es frecuente que en la escuela básica se recurra al trabajo con las artes para elaborar manualidades sin un sentido educativo claro o como mero entretenimiento; también es común que su impartición se delegue a docentes especialistas o bien simplemente no las toman en cuenta. Esta situación la confirma los comentarios de la docente<sup>2</sup> con la que trabajamos, así como experiencias de docentes de diferentes niveles educativos y en investigaciones realizadas por profesores y estudiantes de la línea,<sup>3</sup> en que se han constatado situaciones semejantes.

El acompañamiento no logró completarse en todas sus fases, puesto que la docente ya no pudo continuarlo; sin embargo, las dos primeras fases realizadas nos sirvieron a mi compañero y a mí como punto de partida para la segunda intervención, y también como una experiencia formativa, puesto que no sólo se forma el docente al que se dirige, también los acompañantes tienen un proceso formativo; al tratarse de un aprendizaje colectivo, donde tuvimos la oportunidad de aprender del otro, al caminar juntos y articular saberes para apoyar a la docente para que descubriera sus potencialidades y enriqueciera los recursos con los que cuenta.

El proceso lo inicié con las nociones de Dewey (1967, 1998, 2008), tomando como hilo conductor la experiencia, la cual orientó mi andar a lo largo del camino; empleé una perspectiva cualitativa, que me permitiera conocer al sujeto en su contexto a través de

---

<sup>1</sup> A lo largo del documento utilizo el plural cuando explico lo que ocurrió entre Ernesto y yo, y el singular para hablar sólo de mi experiencia.

<sup>2</sup> Anexo 1, Entrevista final a la docente: “yo no impartía o si impartía era lo que llamamos educación, no era artística, es educación tecnológica, puras cosas manuales, eso cuando bien les iba, la verdad porque si de plano la educación artística yo la dejaba en un plano así muy muy muy ya casi al final del bimestre y eso porque se tenía que hacer algo, para poder evaluarlos”.

<sup>3</sup> Me refiero a varias de las tesis producidas por los estudiantes de la línea de educación artística, en especial las que son el antecedente más cercano a mi trabajo: Prácticas de enseñanza en la asignatura de artes de la educación secundaria en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, apoyada por el programa de Educación Artística 2010 y La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria, realizada en una Telesecundaria del Estado de México, apoyada por el programa Educación Artística 2012.

una “mirada epistémica” que resalta la importancia de las cualidades y el significado que le otorgamos a la experiencia, en un espacio específico y singular (Eisner, 1998).

Las ideas de Paul (2004) sobre el proceso de acompañamiento me permitieron otorgarle un sentido metafórico a la experiencia, debido a que su perspectiva hace referencia a un acompañamiento social, a lo que el autor denomina “caminar al lado de alguien”, hecho que implica no sólo un desplazamiento con otra persona, sino que conlleva a interactuar, comunicarse, conocerse, compartir acciones y tomar decisiones de común acuerdo para lograr avanzar, construir y aprender juntos en el camino; dicha idea permanece presente durante la investigación, pero es hasta la interpretación de los datos donde logro identificarla y la tomo para construir las categorías de análisis; asimismo, me inspiro para esta construcción en el texto *Caminar: un elogio. Un ensayo sobre el placer de caminar* de Le Breton (2011), gracias al cual le doy fuerza a la experiencia mediante la metáfora del caminar.

## **Itinerancias**

En la estructura del documento, expongo y clarifico el camino seguido; de manera que en el capítulo 1, *Exploración del contexto*, tal como su nombre lo indica, hago un breve recorrido sobre el contexto en el que estuve inmersa durante el proyecto de intervención que realicé con un grupo de primero de primaria; expongo los mapas, los cuales se refieren a algunos cambios curriculares que se dieron a partir de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), la articulación entre preescolar y primaria en la asignatura de artes, así como la preparación del equipaje que consiste en la descripción de un par de materiales que utilizamos para el trabajo en educación artística y el espacio donde cobraron sentido este conjunto de elementos.

El capítulo 2, *Tránsitos para llegar a nuestro destino* se refiere a los trayectos que desde el principio delimitamos para hacer la intervención, tanto el sustento teórico como la metodología. La experiencia fue la brújula que me orientó a lo largo del recorrido y en ella expongo algunos de los planteamientos de Dewey.

La metodología o en este caso las rutas de acción me llevaron a transitar por el sendero cualitativo, con una mirada que me permitiera conocer al sujeto en su contexto y el acompañamiento se convirtió en una forma de desplazamiento por la educación

artística. En seguida, muestro la organización del viaje, deteniéndome en cada una de las fases del proceso que inició como acompañamiento a una docente y culminó en una intervención para favorecer la interdisciplina entre artes visuales y danza con un grupo de primer grado de primaria; en este proceso, la secuencia didáctica nos sirvió como una especie de guía para hacer el recorrido y la interdisciplina nos ayudó a formar un cruce de caminos entre las disciplinas artísticas, como un método de intervención para la enseñanza de las artes. Por último, pero no menos importante, se encuentra la herramienta de la cual poco a poco me apropié para utilizarla como estrategia en el proceso de intervención; me refiero al Alfabeto de movimiento que funcionó como punto de encuentro con las artes visuales y apoyo para docentes que no son especialistas en danza.

En el tercer capítulo, *Escribir el viaje*, mi propósito es describir el proceso de los dos momentos de intervención que dejaron huella en el andar: *el encuentro con la hoja de papel y retomando el camino con historias de juguetes mexicanos*<sup>4</sup>; muestro mediante una narración cada una de las sesiones, que en algún momento podrán servir a otro docente para conocer de forma precisa lo que pasó en el camino.

*El sentido de la experiencia al caminar* es el último capítulo, en el que presento las categorías analíticas, desde mi cuerpo como el espacio donde la experiencia dejó huella al caminar, hasta lo que implicó caminar con otra persona, como fue interactuar en un tiempo y espacio determinado, donde los principales recursos fueron la escucha y el diálogo.

Por último, presento las reflexiones finales sobre lo que fue la experiencia, no sólo la propia, también lo que significó el trabajo en dupla y aquello que posibilitó el cruce disciplinar.

En este documento pretendo recuperar la experiencia del proceso y al narrarla reflexionar sobre lo ocurrido en el camino para otorgarle significado; por este motivo, me pareció pertinente incorporar la imagen, en este caso las fotografías que

---

<sup>4</sup> La hoja de papel y las historias de juguetes mexicanos son los nombres de las secuencias didácticas con las que estuvimos trabajando en el grupo de primero de primaria; la primera inició con el propósito de acompañar a la docente, pero debido a una situación inesperada, ella no pudo continuar como acompañada; así que mi compañero y yo tuvimos que volver a intervenir con el grupo para darle un cierre al proceso, de manera que planeamos una nueva secuencia que pudiera relacionarse con la primera. Ambas secuencias se desprenden de historias tomadas del libro *Historias en movimiento* de Josefina Lavalle, donde los principales recursos fueron el cuerpo y la hoja de papel.

recuperamos durante el proceso a manera de narrativa visual,<sup>5</sup> donde el lector tiene la oportunidad de reconstruir el texto mediante la imagen, la cual nos brinda una mirada más cercana al momento; es decir, “la imagen de la intervención es un acompañante, camina junto al texto” (Comentarios del profesor Francisco González, 2016).

---

<sup>5</sup> Tal como menciona Banks, 2010, “el término se refiere a la organización intencional de información presentada -para nuestros propósitos- aparentemente dentro de una imagen o secuencia de imágenes. De un modo más restringido, y a partir del uso en el habla tanto académica como no académica, se refiere a la “historia” que esas imágenes cuentan” (p. 34).

## **Capítulo 1. Exploración del contexto**

Para llevar a cabo un proyecto de cualquier tipo, debemos tomar en cuenta el contexto donde se desarrolla y cómo son las condiciones para poder planear en relación con ello; al estar llena de curiosidad e incertidumbre de descubrir día con día mediante mis sentidos distintas dinámicas y formas de trabajo, me involucré en una caminata con apoyo de diversos documentos que me sirvieron a modo de mapas y me permitieron guiar la mirada para intervenir en un espacio diferente y un tanto desconocido para mí, ya que mi experiencia formativa y laboral, se había dado en el nivel de preescolar.

### **1.1 Mapas**

Como punto de partida revisamos los mapas para identificar las diferentes rutas, descubrir aquello que podíamos encontrar a lo largo del camino y así decidir hacia dónde sería más conveniente dirigirnos.

#### **1.1.1 Reforma Integral para la Educación Básica.**

##### *1. Antecedentes de la Reforma*

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, se dio pie a nuevas reformas con el propósito de hacer una reorganización en la Educación Básica.

Las Reformas tenían como principales retos “incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria; actualizar los planes y los programas de estudio; fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros...” (SEP, 2011a, p.18); con un panorama enfocado a un sistema educativo nacional de calidad, que permitiera a los alumnos aprender para la vida y a lo largo de la vida.

Más adelante, con la Alianza por la Calidad de la Educación en el 2008 entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se estableció el compromiso de “llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques,

asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar” (SEP, 2011a, p.19); actualmente establecida como Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB).

## *2. Articulación de la Educación Básica*

En términos generales, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) plantea la Articulación de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) con el propósito de dar continuidad al proceso en los siguientes niveles, incrementando su complejidad y así elevar la calidad educativa, pues se centra en los procesos de aprendizaje de los alumnos para favorecer el desarrollo de competencias para la vida y alcanzar el perfil de egreso que establece la Educación Básica.

Para llevar a cabo el propósito, se realizaron reformas curriculares en los tres niveles:

Se inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria, y consolida este proceso aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes. (SEP, 2011c, p. 11)

A partir de dichas reformas, se elabora el Plan de estudios 2011 de Educación Básica, documento que presenta los principios pedagógicos que lo sustentan, define las competencias para la vida, el perfil de egreso y tiene como guía un mapa curricular (figura 1), donde se observa “de manera horizontal, la secuencia y gradualidad de las asignaturas que constituyen la Educación Básica” (SEP, 2011a, p.45); es decir, los campos formativos de preescolar y las asignaturas de primaria y secundaria, establecidos como cuatro campos de formación para la Educación Básica (Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia).

La propuesta que establece la Reforma parece pertinente, al pretender el desarrollo integral de los alumnos, la profesionalización a los maestros y la evaluación, con el fin de mejorar el acceso, permanencia y egreso; sin embargo, la intención parece diluirse

con el paso del tiempo, al enfocarse en la evaluación, sin atender los intereses reales de los alumnos, pues las actividades se centran en asignaturas como español y matemáticas; tampoco se estimula a los docentes con actualizaciones, asesorías o acompañamiento para su práctica docente.

Figura 1. Mapa Curricular de la Educación Básica

Estándares Curriculares <sup>1</sup>	1º Periodo Escolar			2º Periodo Escolar			3º Periodo Escolar			4º Periodo Escolar		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
Campos de formación para la educación básica	Preescolar			Primaria						Secundaria		
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales <sup>3</sup>			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud						La entidad donde vivo			Geografía <sup>3</sup>		
				Historia <sup>3</sup>						Geografía de México y del Mundo		
	Desarrollo personal y para la convivencia						Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>			Asignatura Estatal		
Expresión y apreciación artísticas				Educación Física <sup>4</sup>						Educación Artística <sup>4</sup>		

<sup>1</sup> Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales.

<sup>2</sup> Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

<sup>3</sup> Favorecen aprendizajes de Tecnología.

<sup>4</sup> Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Muestra la articulación gradual entre los tres niveles de educación básica.  
SEP, 2011a, p. 45.

### **1.1.2 La Asignatura de Educación Artística y su articulación entre preescolar y primaria.**

Las artes cada vez cobran mayor sentido en la educación como medio de expresión y desarrollo de aprendizajes significativos; en el 2006, surge una propuesta que las destaca como fuente de aprendizaje, al darles un reconocimiento cognitivo en el proceso formativo de los alumnos y con la intención de que el docente:

supere la visión que considera a la educación artística como una ocupación destinada a producir manualidades, a montar espectáculos para festividades escolares o a la repetición de ejercicios. Más aún, el programa invita al profesor a explorar las artes en un sentido amplio, a partir de sus rasgos característicos, de los estímulos y recursos que emplea para comunicar, de las distintas respuestas estéticas que produce en las personas y de las posibilidades de expresión que ofrece a los estudiantes. (SEP, 2006, p. 11)

Considero que la educación artística nos invita a trabajar desde la propia experiencia, a partir de la emoción en relación con la razón y el propio cuerpo, al explorar, jugar y crear; ya que no aspira a formar profesionales o especialistas, sino la expresión lúdica y creativa, así como seres humanos más sensibles, curiosos, que reconozcan lo propio y partir de ahí para poder crear y comunicar lo que sienten y piensan.

En este sentido, la educación artística debe jugar un papel importante desde los primeros años; por ello, en el Plan de Estudios 2011, el nivel preescolar se divide por campos formativos y específicamente el campo de Expresión y apreciación artísticas, 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, 2011a, p.58)

Como señalé anteriormente, no pretende una especialización, pero sí dar un acercamiento a cada uno de los lenguajes artísticos. En el Programa de Estudio 2011 de Preescolar, dicho campo se organiza en cuatro aspectos, con competencias específicas que busca desarrollar en cada uno de ellos (Figura 2):

Figura 2. Competencias del campo formativo de Expresión y apreciación artísticas

EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS		
ASPECTOS EN LOS QUE SE ORGANIZA EL CAMPO FORMATIVO		
COMPETENCIAS	<p><b>EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar canciones y melodías.</li> <li>• Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.</li> </ul>	<p><b>EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa, por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música.</li> <li>• Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él o ella al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.</li> </ul>
	<p><b>EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN VISUAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados.</li> <li>• Comunica sentimientos e ideas que surgen en él o ella al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas fotográficas y cinematográficas.</li> </ul>	<p><b>EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa mediante el lenguaje oral, gestual y corporal situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas.</li> <li>• Conversa sobre ideas y sentimientos que le surgen al observar representaciones teatrales.</li> </ul>

Muestra los cuatro aspectos en que se organiza el campo formativo. SEP, 2011b, p.82

Su enfoque consiste en que los niños logren comunicar y expresar sus ideas, sensaciones y emociones que surgen al explorar mediante su cuerpo en diversas situaciones lúdicas.

En la educación primaria, se busca dar continuidad al trabajo realizado en preescolar sobre el campo formativo de Expresión y apreciación artísticas, mediante la competencia Artística y Cultural, la cual se conceptualiza como:

Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural. (SEP, 2011c, p.179)

En educación primaria, el estudio de las artes -tal como lo plantea el programa- se divide en tres ejes que permiten organizar los contenidos y abordarse de acuerdo a las estrategias de enseñanza que utilice el docente y son los siguientes:

- **Apreciación** favorece el desarrollo de habilidades perceptuales: auditivas, visuales, táctiles y kinestésicas. Este eje permite la aproximación de los alumnos al arte, al brindarles elementos para valorar las creaciones artísticas y reconocer las características básicas de cada lenguaje.
- **Expresión** facilita la práctica de los principios y elementos de cada lenguaje mediante el ensayo de distintas técnicas, así como del aprovechamiento de materiales e instrumentos para diseñar y elaborar obras y/o representaciones que permitan la manifestación de sus ideas, emociones y sentimientos, además de facilitar el acceso a una visión interior del esfuerzo y del logro artístico.
- **Contextualización** pretende que los alumnos obtengan las herramientas necesarias para apreciar los diferentes lenguajes artísticos y expresarse por medio de ellos, conozcan acerca de lo que existe y circunda al arte. Esto implica que los alumnos identifiquen la influencia que tienen los diferentes momentos históricos y sociales en las manifestaciones artísticas, las razones por las cuales se llevan a cabo, las condiciones necesarias para realizarlas, la función y la importancia de los creadores, intérpretes y ejecutantes que participan en ellas, así como el impacto que tienen en los individuos y en la sociedad. (SEP, 2011c, p.183)

La educación artística se trabaja mediante diferentes disciplinas que han ocupado un lugar relevante desde la antigüedad; el currículum actual permite conocer y analizar los diferentes lenguajes artísticos, así como los procesos que están inmersos en su enseñanza. En SEP (2011c), se plantean de la siguiente forma:

Tabla 1. *Lenguajes artísticos*

---

<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Artes visuales</b></li></ul>	<p>Las integran todas las expresiones que involucran las imágenes artísticas; su estudio brinda la posibilidad de aprender a mirar las imágenes del entorno y descubrir información que permita interpretar la realidad por medio del pensamiento artístico.</p> <p>En la actualidad se reconoce como parte de las artes visuales a la pintura, la escultura, la arquitectura, la gráfica, la fotografía, los medios audiovisuales (arte digital, video, cine, etc.), así como los medios alternativos (performance, instalación e intervención, entre otros). Mediante su estudio se adquieren conocimientos básicos del lenguaje visual (forma, punto, línea, textura, espacio y composición). Asimismo, con el uso de diversas técnicas y materiales se propicia la expresión y la interpretación de la realidad, lo que a su vez permite desarrollar habilidades del pensamiento artístico, lo que genera, como resultado final, un aprendizaje significativo</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Expresión corporal y danza</b></li></ul>	<p>La expresión corporal es la introducción básica para el estudio de la danza como lenguaje artístico; con ella los alumnos experimentan una variedad de movimientos que les permite expresar ideas, sentimientos y emociones, para reconocer la capacidad de su cuerpo para contar historias</p>

---

---

empleando lenguaje no verbal, con o sin acompañamiento musical. La danza incluye conocimientos específicos que permiten el estudio de los componentes del movimiento y del gesto corporal, a partir de cómo se estructuran en el tiempo y el espacio. Se busca familiarizar a los alumnos con la expresión corporal y la danza, por medio de la identificación y exploración de acciones corporales básicas, además de propiciar la capacidad de apreciar la danza en todas sus manifestaciones como un medio de expresión artística y una manifestación cultural digna de ser valorada, conservada y recreada.

---

- **Música**

Este fenómeno tiene un papel ineludible dentro y fuera de la escuela, porque abunda en estímulos constantes provenientes de diversas fuentes. Dichos estímulos están presentes en la música tradicional, las salas de conciertos, los medios electrónicos, la publicidad, la música ambiental, la música de cine, la radio, la Internet y en cualquier momento y lugar.

Por lo cual, mediante la experimentación de las cualidades del sonido, el pulso, la melodía, el canto, la elaboración de cotidiáfonos, del registro de los eventos sonoros y de los primeros recursos de la notación musical convencional, los alumnos contarán con los elementos necesarios para dar claridad y rumbo a su experiencia musical.

---

- **Teatro**

Se espera que el teatro sea creado y producido por los niños para ser apreciado, expresado y evaluado por ellos mismos; además, es un lugar donde pueden conversar, reflexionar, conocerse mejor y relacionarse con otras personas. La

---

---

actividad teatral en la escuela debe provocar el interés del alumno por el arte dramático en su dimensión práctica, donde él sea el auténtico protagonista, quien realice juegos de expresión corporal y voz, improvisaciones y ejercicios de socialización; viva los procesos de creación literaria y producción escénica, como escritor-creador, protagonista de una historia, participe de la producción teatral o como espectador informado.

Al estudiar teatro los alumnos exploran elementos para acercarse a él y comprender el lenguaje participando activamente con las posibilidades expresivas del cuerpo, del gesto, de la voz y la conciencia espacial para desplazarse e identificar las partes de un escenario.

---

Fuente: SEP, 2011c, pp.184-185

A pesar de tener diferentes formas de organización del trabajo, ambos niveles se enfocan en las cuatro disciplinas artísticas, tratando de dar continuidad tanto a las experiencias como a los aprendizajes de forma cada vez más compleja pero articulada, mediante actividades que integren aspectos cognitivos, afectivos y estéticos con la participación activa de los alumnos; llevándolos desde la expresión y apreciación, hasta la contextualización y composición con los diferentes lenguajes artísticos.

Si bien, la educación artística cada vez me permite ver con mayor claridad su impacto en lo personal, social, afectivo y estético, como medio de expresión y desarrollo de aprendizajes significativos mediante experiencias; por ello su importancia en los nuevos proyectos curriculares, pues incluso los países afiliados a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) consideran que “el objetivo principal de la enseñanza de las artes para los niños y los jóvenes consiste en proporcionar herramientas que les permitan comprender la vida y desenvolverse en ella” (DGDC, 2011, p.34).

## 1.2 Preparando el equipaje

Cada viajero decide qué incluir o no en su equipaje de acuerdo al lugar donde se dirige o el tipo de recorrido que realizará, lo cual va desde ropa, comida, linterna, bolsa de dormir, brújula, música; en nuestro caso, después de decidir la ruta, preparamos una mochila con aquello que nos pareció más conveniente para iniciar la marcha.

En un primer momento nos apoyamos de un material didáctico creado para las Escuelas de Tiempo Completo (ETC), el cual es la *Caja de Herramientas*, específicamente en la línea de trabajo de Arte y Cultura. Este material nos pareció un recurso flexible que puede adaptarse fácilmente a las necesidades del docente, debido a que está conformado en relación con los Planes y Programas de Educación Básica, ya que tiene como propósito el desarrollo de competencias en los alumnos; específicamente en educación artística, pretende ofrecer experiencias artísticas y fortalecer conocimientos.

Su enfoque permite al docente enriquecer la práctica a partir de sus experiencias para: “brindar a los alumnos referentes que les permitan desarrollar el pensamiento artístico, estimulando la sensibilidad, percepción y la creatividad para alcanzar una experiencia estética” (SEP Sexto Grado, 2009, p.359. Citado en SEP, 2009, p.7).

Recientemente, llega a primer grado de primaria un nuevo fichero didáctico, acompañado de un gran formato con imágenes para que el docente pueda trabajar de forma colectiva con sus alumnos; su nombre completo es *Fichero didáctico. Imágenes para ver, escuchar, sentir y crear. Primer grado*, pretende ser un recurso didáctico con estrategias para favorecer la educación artística específicamente en primero de primaria y que facilite la organización del docente, pues se divide en disciplinas que al final trata de integrar.

Las fichas didácticas están organizadas en seis aspectos para su mejor comprensión y para que el docente cuente con más elementos para su práctica:

- *Imagen*. Todas las imágenes que se muestran especifican el título y el autor de la obra. En algunas ocasiones están acompañadas de un video, el cual se encuentra disponible en el CD que complementa este fichero didáctico. Cabe destacar que las imágenes son opcionales y en todos los

casos pueden sustituirse, siempre y cuando la nueva imagen permita el desarrollo de la actividad.

- *Intención didáctica.* Señala lo que se pretende que los alumnos alcancen a partir del desarrollo de las actividades propuestas en la ficha didáctica. Se enfatizan los conocimientos, actitudes, habilidades y sensaciones que se espera favorecer en los alumnos.
- *Información para saber más.* Brinda referentes conceptuales o definiciones para comprender la intención de la ficha didáctica, por lo que se recomienda la lectura previa a su implementación.
- *Sugerencia de materiales.* Señala la imagen que se trabaja en la ficha didáctica y una propuesta de materiales complementarios o adicionales, los cuales pueden sustituirse, lo importante es tener presente cuál es su función en la actividad para seleccionar los más pertinentes y accesibles.
- *Actividad.* Propone estrategias para desarrollar los contenidos de la asignatura, a partir de una o más situaciones didácticas. Las actividades están diseñadas para ser aplicadas en diferentes contextos y consideran la participación de todos los alumnos.
- *Variantes de la actividad.* Ofrece sugerencias para que la actividad pueda desarrollarse con algunos cambios, que no modifican su estructura (SEP, 2014, p.5).

Al final del fichero se puede encontrar un apartado que propone fichas de integración para articular aquello que los alumnos han aprendido acerca de cada uno de los lenguajes artísticos.

Se pretende que el fichero se utilice a partir del ciclo escolar 2015-2016, pero algunos docentes ya han tenido la oportunidad de revisarlo para conocer su contenido.

Finalmente recurrimos al libro *Historias en Movimiento. Juguemos a crear danzas*, de Josefina Lavallo<sup>6</sup> (2006) e ilustraciones de Ángel Velásquez, el cual contiene

---

<sup>6</sup> La maestra Josefina Lavallo fue una destacada bailarina, coreógrafa e investigadora de danza e iniciadora del movimiento de danza moderna mexicana. Entre sus actividades destaca por haber sido una “de las primeras impulsoras de la inclusión de la notación Laban en los procesos formativos en danza. Desde principios de los setenta la incluyó en la formación de los alumnos de la Academia de la Danza Mexicana (ADM), particularmente de danza popular mexicana [...] Enseñó la notación coreográfica que el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana (Fonadan) elaboró

además una guía didáctica de Alejandra Ferreiro y Josefina Lavalle y un CD con música de Mario Kuri-Aldana para cada una de las narraciones creadas en torno al Alfabeto de Movimiento<sup>7</sup> de Ann Hutchinson, para explorar de forma creativa las posibilidades básicas de movimiento.

En nuestro caso, únicamente utilizamos el libro ilustrado con las narraciones; el cual más que un material, fue una estrategia y herramienta que permitió la comunicación entre dos asignaturas, porque sirvió para darle vida a una imagen mediante el movimiento.

### **1.3 Llegando a...**

El lugar de exploración fue la escuela primaria Sebastián Lerdo de Tejada, ubicada en calle 7 #39, colonia Ampliación Miguel Hidalgo con Clave del Centro de Trabajo 09DPR3185E, cerca del Ajusco y Six Flags –lugares que para los niños son referentes significativos-, en el ciclo escolar 2014-2015, con un grupo de primer grado en el turno matutino.

La incursión en el lugar implicó aguzar los sentidos, principalmente la vista para descubrir y conocer las características del lugar, los ambientes, las personas que intervienen, y así dar pauta a lo que ocurrió al escribir el viaje.

Para llegar a la escuela debíamos caminar por una calle inclinada y así tuvimos oportunidad de observar aquello que rodeaba el lugar; en este caso, la escuela se encuentra frente a un parque, le rodean casas y algunos edificios; para su acceso, cuenta con tres entradas, la más grande por donde ingresan los alumnos se encuentra a un costado del edificio en el que está el salón de usos múltiples y del otro lado se aprecia una oficina que ya no se utiliza. La segunda puerta que parece ser la principal, permite el acceso a profesores, padres de familia y aquellos niños que llegan después del horario establecido (8 am), en ésta siempre hay alguien del personal; y una última entrada casi al final del edificio.

---

para el registro de las danzas, en la cual se utilizaban algunos signos de la notación Laban [...]” (Ferreiro, 2014).

<sup>7</sup> Profundizaré sobre dicho punto en otro apartado.

*Figura 3. Escuela primaria*



Edificio central. Fotografía Docente T., Tlalpan, 2015.

En las paredes de las instalaciones se pueden observar algunos señalamientos de seguridad, como flechas que indican la salida de emergencia; tiene muchas escaleras para acceder a los diferentes espacios, como en la entrada que está de frente al patio y en cada uno de los edificios. Cuenta con dos pasillos que rodean el edificio principal donde se encuentran los salones, los que permiten llegar al patio, al edificio de la dirección y los baños, en uno de estos pasillos colocaron bancas y gabinetes que ya no utilizan.

Pude identificar otros baños cerca del patio, pero están cerrados y a un costado de éstos es donde se colocan los padres de familia para vender durante el recreo.

El patio es amplio y en ocasiones llegan a trabajar dos profesores de educación física con diferentes grupos; le rodean árboles y arbustos, así como algunos botes de basura, tiene canastas de básquetbol, en uno de sus costados se encuentran unas bancas y mesas con un techo que las cubre, y en el otro extremo hay un salón donde se guardan los materiales de educación física.

Al seguir caminando, en el último edificio está un salón con equipos de cómputo que al parecer no utilizan; continúa la dirección, dividida en dos espacios, el primero con dos escritorios, varios gabinetes, una mesa y algunas sillas de plástico, y el segundo donde se encuentra el director y su secretaria, frente a la dirección se encuentra una pequeña bodega en la que guardan los desayunos, al otro costado de la dirección tienen una pequeña puerta y le siguen los baños de niñas y niños, cada uno con un baño para adultos y por fuera están los lavabos.

Finalmente en el edificio del centro están los salones, en la planta baja se encuentran dos grupos de primero y el primer salón es del grupo 1° "A" con el que estuvimos trabajando; su aula cuenta con el número suficiente de sillas y mesas para los niños y niñas, un pizarrón blanco para marcador al frente y a un costado el escritorio, la silla de la docente y tres gabinetes, en la pared de enfrente hay un espacio para colocar periódico mural y arriba de éste se encuentra una televisión con un soporte metálico que la contiene a manera de jaula. Tiene ventanas por los costados, lo cual permite la entrada de luz natural a pesar de estar cubiertas por cortinas delgadas de colores pastel, la puerta es metálica con un pasador para cerrar por dentro y por fuera tiene un espacio para colocar candado.

La docente hace una labor importante al tratar de crear el salón de clases en un espacio agradable, que influirá en la disposición de los objetos y otros elementos que den vida al lugar; de manera que, también podemos encontrar un bote de basura, la canasta de los desayunos y en las paredes algunas decoraciones que tratan de apoyar el aprendizaje, como láminas con vocales y el abecedario acompañado por imágenes.

Figura 4. Salón del grupo 1° "A"



Organización del espacio dentro del salón antes de iniciar la sesión.  
Fotografía Ernesto Rojas, Tlalpan, 2015. Archivo del equipo de investigación.

Con el grupo también utilizamos el salón de usos múltiples que se encuentra en la parte superior del primer edificio, dicha aula está pensada para el trabajo de educación artística, tiene ventanas que permiten la entrada de luz y se pueden cubrir con persianas en tonos pastel; una de sus paredes está cubierta por espejos, cuenta con sillas y mesas grandes, frente a la pared de espejos hay un pizarrón, a uno de sus costados una pantalla y del otro lado una televisión, tiene bocinas y espacio para colocar un proyector en el techo.

*Figura 5. Salón de usos múltiples*



Espacio y mobiliario. Fotografía Ernesto Rojas, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

La profesora T. estaba a cargo del grupo 1° “A”, con quienes logramos establecer un ambiente de confianza, que permitiera la comunicación, crear acuerdos y el trabajo conjunto, debido a que, durante las sesiones grabamos y tomamos fotografías que nos permitieron observar en otro momento y con mayor detenimiento la intervención. Para la grabación, siempre tratamos de ubicar la cámara en un lugar desde el que se captara la mayor parte del grupo y no corriera peligro de caerse, así como de poder manipularla si era necesario, regularmente la colocamos sobre una de las mesas a un costado del pizarrón con apoyo de un tripie.

En la mesa donde ubicábamos la cámara, también distribuíamos algunos materiales que los docentes utilizábamos como apoyo para la intervención, como una tableta, el plan impreso, otra cámara, plumones, imanes y una grabadora que nos prestaban de la dirección. Junto a esta mesa, situábamos una más para presentar el material del cual podía disponer el grupo durante la sesión.

*Figura 6. Espacio en el que se localizaban los materiales de trabajo*



Fotografía Ernesto Rojas, Tlalpan, 2015. Archivo del equipo de investigación.

El salón de usos múltiples no nos fue posible utilizarlo en un primer momento debido a los trabajos que se estaban realizando en el patio de la escuela y no se podía pasar, por lo que toda la primera fase del proceso la realizamos dentro del salón de clases, a pesar de ser amplio, las mesas, sillas, escritorio y demás mobiliario, reducían un poco el espacio, pero siempre tratamos de adecuarnos a las posibilidades que se nos ofrecieron.

Cuando el patio estuvo libre de materiales de construcción, fue casi imposible utilizarlo ya que constantemente se encontraba algún grupo en clase de educación física o ensayando para alguna actividad; por lo que, en el segundo momento de nuestra intervención únicamente salimos al descanso que está fuera del salón para jugar y dibujar con gises el juego del avión, hecho que al grupo le sorprendió, pues fue la primera vez que cambiamos de espacio para trabajar.

Las dos últimas sesiones, debido a que las actividades requerían de más espacio, solicitamos el salón de usos múltiples para trabajar tanto con los niños como con los padres de familia, y así crear un ambiente diferente, con más espacio para moverse.

Un espacio que visitamos con poca frecuencia fue la dirección, a la cual recurriamos para pedir prestada la grabadora y como espacio de reunión para tomar acuerdos.

La dinámica de la escuela la pudimos observar en diferentes momentos fuera del salón de clases o antes de iniciar las sesiones, por ejemplo, en el recreo identificamos que gran parte del grupo se concentra en el descanso que está afuera de su salón, donde permanecen sentados, platicando y comiendo; son muy pocos aquellos niños que se aventuran a caminar o jugar por todo el patio y convivir con compañeros de otros grupos.

Para llegar a la escuela, algunos niños comentan que caminan desde su casa solos como es el caso de S., quien además constantemente llegaba a desayunar al salón; otros se acompañan de su hermano (a) mayor en un taxi, pero la mayoría parece que viven en los alrededores.

En la escuela los niños y niñas muestran la influencia que tienen de su hogar y su familia, tanto en sus acciones como en conversaciones, pero esto también se observa en los docentes, quienes no sólo mostramos nuestro ser, sino que también nos descubrimos en la enseñanza, haciendo que cada día parezca una nueva aventura.

Todo lo que el docente vive a diario en la escuela y en el aula con sus alumnos lo construyen al caminar juntos y en ocasiones sin darnos cuenta, tenemos en la práctica un sinfín de elementos para observar, reflexionar y mejorar, incluso para escribir y narrar, al permitir conocer lo que pasa, dónde y a quién.

*Figura 7.* Niños en el salón momentos antes de iniciar la sesión.



Fotografía Ernesto Rojas, Tlalpan, 2015. Archivo del equipo de investigación.

## Capítulo 2. Tránsitos para llegar a nuestro destino

En el presente capítulo presento aquellos espacios por los que transitamos, me refiero a los conceptos orientadores de la intervención-investigación, tanto la experiencia como brújula que fue el sustento teórico durante el camino; así como las rutas de acción, es decir, la metodología, todo aquello a lo que recurrimos para llevar a cabo el viaje y cómo lo utilizamos, lo que nos dará mayor claridad de cómo se dio el recorrido.

### 2.1 La experiencia como brújula de orientación

Durante el viaje pretendía favorecer la práctica de una docente y de esta forma observar cómo integraba sus propios saberes y experiencias sobre aquello que le significó y resonó en su ser, pues “lo que pretende la investigación de la experiencia no es transformar la experiencia en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales...” (Contreras, 2010, p.45).

En el proceso tuvimos que modificar la ruta para llegar a nuestro destino, debido a que la docente el acompañamiento y se integró únicamente como observadora de nuestro hacer, de manera que todo aquello que ocurrió en el camino, me hizo tomar unos binoculares para ver desde otra perspectiva mi propia práctica docente, donde mi medio de orientación al caminar fue la experiencia, al aprender haciendo.

En el camino surgieron las siguientes interrogantes: ¿qué significa la experiencia?, ¿qué tipos de experiencias existen?, ¿por qué es importante la experiencia?, ¿qué relación tiene con lo educativo?, ¿aprendemos a través de la experiencia?; las cuales me llevaron a reflexionar sobre mi propia experiencia, no sólo en el hacer docente sino en la vida, a partir de lo cual se enfoca este escrito, con el que pretendo situar al lector en una narración, en “el pasar de lo que nos pasa”<sup>8</sup> al diferenciar esto que pasa como mera vivencia de aquello que nos marca o deja huella al caminar, que se impregna en nuestro cuerpo y nuestro ser, aquello que nos da en qué pensar y nos hace dialogar con nosotros mismos.

---

<sup>8</sup> Retomo la frase de un escrito de Jorge Larrosa Bondía de la Universidad de Barcelona, quien se cuestiona sobre la vida en relación con la experiencia: ¿qué es la vida sino el pasar de lo que nos pasa y nuestras torpes, inútiles y siempre provisionales tentativas de elaborar su sentido, o su falta de sentido? (Contreras, 2010, pp.87-88).

### 2.1.1 La brújula.

Como ya lo he señalado, la experiencia fue la brújula, mi medio de orientación al caminar; es decir, el sustento teórico que me orientó a lo largo del recorrido, por tal motivo es que me apoyé de los planteamientos de John Dewey, para quien la experiencia “ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida” (Dewey, 2008, p.41).

La experiencia está ligada por tres elementos importantes: lo práctico donde el individuo interactúa con las situaciones y objetos que lo rodean, lo intelectual, al darle significado a lo que vive y por último lo emocional que envuelve a estas partes en un todo, hasta formar una experiencia integral, al tener un principio, desarrollo y cumplimiento, que no implica un cese, sino una consumación, donde la emoción actúa como “la fuerza móvil y cimentadora; selecciona lo congruente y tiñe con su color lo seleccionado, dando unidad cualitativa a materiales exteriormente dispares y desemejantes. Proporciona, por lo tanto, unidad a las partes variadas de una experiencia” (Dewey, 2008, p.49).

Figura 8. Experiencia

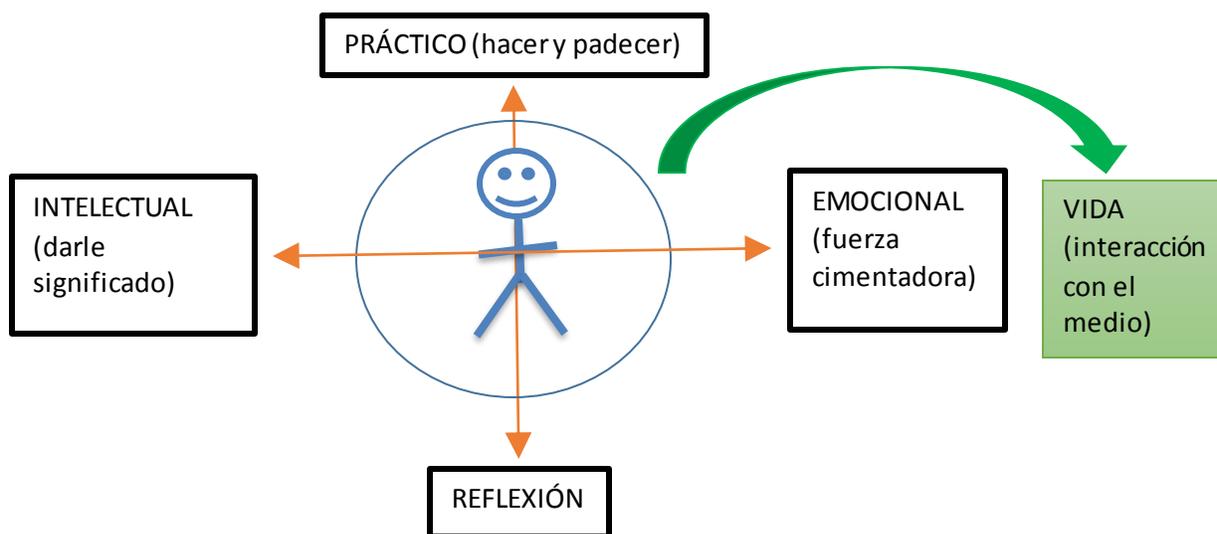


Diagrama sobre el proceso de la experiencia. Elaboración propia, a partir de la propuesta en la clase del profesor de artes visuales Francisco González,<sup>9</sup> 2015.

<sup>9</sup> Maestro en artes visuales por la UNAM, profesor de la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN y doctorante en el programa de posgrado en Estudios latinoamericanos en la UNAM.

La experiencia se desarrolla mediante un flujo continuo, como una unidad, ya que está interconectada con aquello que pasa antes y después, pero cada una es singular y conforma su propia cualidad, que se padece o percibe de forma distinta y se incorpora, lo que implica una reconstrucción de lo existente; Dewey (2008), se refiere a esto como cualidad estética que “redondea una experiencia hasta completarla y darle unidad en términos emocionales” (p. 48), pues se reconstruye de manera particular y lleva implícitas las emociones de forma extra-ordinaria, fuera de lo común.

De acuerdo con Dewey (2008), lo estético no es ajeno a la experiencia, “es el desarrollo intenso y clarificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia completa y normal” (p. 53); de manera que la cualidad estética hace consciente la emoción, de manera gozosa, estimativa y perceptora.

El equilibrio entre lo práctico, intelectual y emocional, nos puede conducir a lo *estético*, en la medida que se hace, se padece y se piensa o reflexiona sobre lo ocurrido en un momento o *acontecimiento*<sup>10</sup>. La estética<sup>11</sup> tiene que ver con las cualidades de todo; como capacidad, se refiere a aquello que el sujeto tiene y capta a través de los sentidos por una mediación intelectual y corporal,<sup>12</sup> que permite generar juicio en el ser activo; es decir, sobre cómo el ser humano percibe a nivel sensorial o aprecia algo que está fuera y detona en el interior como un pensamiento sensible.

En la experiencia así como en el caminar “hay pausas, lugares de descanso, que señalan y definen las cualidades del movimiento, resumen lo que se ha padecido y evitan su disipación y su evaporación vana” (Dewey, 2008, p.43); es decir, hay un momento de reflexión para darle sentido y significado a la situación, ya que cuando ésta concluye, se puede expresar; por este motivo, “el significado debe interpretarse

---

<sup>10</sup> Fernando Bárcena (2002), retoma la noción de acontecimiento de autores como Hannah Arendth y Gilles Deleuze, y la describe como una experiencia de “natalidad educativa”, con esto quiere decir que existe la posibilidad siempre abierta de un nuevo comienzo, en donde nos pasan cosas y llegamos a sentir que algo nos transforma. Un acontecimiento por lo tanto, es una irrupción, una fractura, una herida en el tiempo.

<sup>11</sup> Baumgarten (citado en Shusterman, 2002, p. 359) define la estética como “la ciencia de la cognición sensorial”, de manera que plantea un sujeto integral, dotado de razón, sensibilidad y emoción.

<sup>12</sup> Shusterman (2002) otorga un lugar especial al cuerpo en la estética, de manera que propone la *somaestética*, la cual define en un primer momento como el estudio “de la experiencia y el uso del cuerpo propio como sede de apreciación sensorio-estética (*aísthesis*) y autoformación creativa (p. 359).

sobre la base de la experiencia vivida y confirmarse mediante una comprensión de la experiencia reflejada en la vida” (Jay, 2009, pp. 317-318).

Turner (2008) retoma de la postura de Dilthey (1833-1911) cinco momentos que se distinguen en la experiencia:

1. Hay un corazón perceptual, el placer y el dolor pueden sentirse de manera más intensa que en las conductas rutinarias y repetitivas.
2. Las imágenes de experiencias pasadas se evocan [...].
3. Sin embargo, los acontecimientos pasados continúan inertes, a menos que los sentimientos originalmente enlazados con aquellos sean plenamente revividos.
4. El significado se genera por medio de una reflexión sensible sobre los nexos entre los acontecimientos pasados y presentes [...].
5. Una experiencia jamás concluye realmente mientras no se exprese, es decir, mientras no se comunique a otros de manera comprensible, verbal o no verbal. (Turner, 2008, p. 80).

En el punto cuatro refiere a acontecimientos pasados y presentes, de manera que distingue entre valor y significado, el primero pertenece a la experiencia en el presente, pero el segundo nos conduce al pasado y al presente hasta tener entre ellos armonía, el cual se conecta con mis deseos para atraer futuras experiencias.

### **2.1.2 La brújula como apoyo para determinar direcciones.**

En la marcha me di cuenta que como docentes tenemos la responsabilidad de crear las condiciones y posibilidades para que los alumnos puedan manifestar sus emociones, habilidades, curiosidades, significaciones que logren transformar, es decir, profundizar en el propio ser a través de una educación mucho más holística para que puedan despertar los sentidos; de esta manera, surgieron nuevas preguntas: ¿cómo hacerlo? y ¿cuál puede ser el punto de partida?

La experiencia que tuve en el andar, me llevó a repensar la educación hacia un camino más práctico, donde el alumno pueda ser un participante activo, debido a que cada uno es un ser con diferentes necesidades, intereses y deseos; en este sentido, como docentes deberíamos tener el compromiso de pensar en la individualidad de

cada uno, tomar en cuenta su contexto, cultura, ideas, intereses, experiencias, en otras palabras, profundizar en el ser y lograr que el niño encuentre sentido en la acción.

El desafío consistió en crear situaciones que generaran experiencias, pero no de cualquier tipo, sino a aquellas que generan tanto en los alumnos como en los profesores, un sentimiento de bienestar, gozo, placer, que les motive a explorar, experimentar y compartir con otros, el simple hecho de disfrutar ser y hacer al estar ahí, en un espacio y tiempo determinados.

Me refiero a experiencias educativas, las cuales generan un efecto motivante y de interés, a lo que Dewey (1967) llama el *deseo de aprender*, de tal forma que cada experiencia vivida fluya hacia experiencias siguientes; es aquí donde tendremos que buscar las estrategias adecuadas que generen en el alumno interés en las actividades y que estas a su vez provoquen experiencias significativas que los puedan llevar a experiencias futuras.

Una experiencia puede ser significativa de acuerdo con el eco que genere en el ser, es diferente porque resuena en el interior, al ligar experiencias previas con las nuevas y es ahí donde hace “click”, pues se le da sentido a lo que pasa y tiene un efecto en la acción.

Para Dewey, no todas las experiencias son significativas o educativas, de tal forma que el educador debe seleccionar aquellas que amplíen, estimulen y posibiliten la reflexión y nuevas experiencias; “la experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella, ciertamente, pues influyen en la formación de actitudes de deseo y de propósito” (Dewey, 1967, p.82).

Mi intención como docente es generar experiencias, pero no todas las experiencias son significativas, ni educativas, pues dependen de la cualidad. Cuando una experiencia no favorece el desarrollo de otras experiencias; es decir, si solo proponemos experiencias aisladas unas de otras y sin sentido, no existe la posibilidad de dar continuidad a experiencias futuras, por lo que a esto se le denomina de acuerdo con Dewey (1967), *experiencias antieducativas*.

Las experiencias nos *transforman* y por ello se les asocia con lo educativo, se reflejan en nuestro hacer, de aquí la derivación del concepto, que proviene del latín

*experientia* y significa “ensayo”, “prueba”, “experimento”, es así que nos lleva a pensar en el presente y lo vivido; es decir, aquello que pasó, que experimenté, que ha dejado huella y puedo conectar con lo que soy y cómo soy ahora.

En nuestra formación, existen experiencias que nos ayudan a explicar el porqué de algunos comportamientos; en este sentido, Dilthey (1976, citado en Turner 2008), refiere dos tipos de *experiencias formativas y transformativas*, las cuales son “secuencias de eventos que se distinguen y se aíslan” (p. 92), algunas son personales y otras más en grupo, pero todas tienen una estructura temporal e involucran en gran medida el pensamiento.

Turner (2008) las describe como *experiencias pasadas* y las dibuja de acuerdo a su significado de la siguiente manera:

Las emociones de las experiencias pasadas colorean las imágenes y contornos revividos por la sacudida presente. Enseguida, se presenta la necesidad ansiosa de encontrar algún significado en lo que nos ha desconcertado, ya sea por dolor o por placer, y que ha convertido una “mera experiencia” en “una experiencia”, lo cual sucede cuando tratamos de unir el pasado con el presente. (Turner, 2008, p.92)

Otro tipo de experiencia es la estética y lo que la distingue es “la conversión de la resistencia y la tensión, de las excitaciones que tientan a la distracción, en un movimiento hacia un final satisfactorio e inclusivo” (Dewey, 2008, p.64), pues todo cambio genera tensión en contraste con lo ya establecido para poder incorporarse.

De acuerdo con Dewey (2008), “en la medida en la que el desarrollo de una experiencia se controla por medio de las relaciones de orden y satisfacción, inmediatamente sentidas, esta experiencia adquiere una naturaleza predominantemente estética” (p. 58), es así que se percibe en lo sensorial y requiere de un tiempo para completarse, reflexionar y darle una significación.

Como docentes podemos establecernos retos, partir de nuevas posibilidades para trabajar con los alumnos, atrevernos a descubrir que en los procesos educativos se pueden incluir otras dimensiones como la experiencia, la estética y generar cambios. No será necesario desechar saberes o tradiciones, más bien, reconocer y partir de lo

propio para darle un nuevo enfoque, potenciar la acción, la creatividad y las experiencias que permitan abrir la percepción del mundo.

## **2.2 Rutas de acción**

Para abordar el trabajo de campo con las artes fue necesario caminar por diferentes senderos y rutas que nos llevaron a la acción, con ciertas formas de desplazamiento que permitieron identificar puntos de referencia para llegar a nuestro destino; con una mirada desde la experiencia, en un ambiente relacional, para aprender en colectivo durante el proceso y así conocer e interpretar lo que sucedía en un espacio y tiempo determinado.

En este apartado describo la metodología, la cual:

apunta a un trabajo de construcción que se va desplegando desde el inicio del proceso de investigación y cuyo carácter es esencialmente analítico en la medida en que depende de la capacidad de desarmar momento a momento los presupuestos, las premisas, los sesgos de nuestras perspectivas y miradas, y de otorgarle un sentido tanto a los movimientos que nos genera el proceso como a las herramientas – conceptuales y técnicas- con que nos auxiliamos en el camino. (Baz, 1998, p. 56)

### **2.2.1 El sendero cualitativo.**

Al realizar una indagación, en este caso del ámbito educativo, debemos optar por la metodología<sup>13</sup> más pertinente para obtener y presentar la información, puede ser de tradición cuantitativa o cualitativa. En la intervención que realizamos, el propósito no consistía en obtener resultados, sino en observar y examinar el proceso, la experiencia; es decir, no importaba explicar cómo llegar sino comprender cómo habíamos llegado; de manera que consideré el sendero cualitativo, el cual se fundamenta en la experiencia, pues permite valorar y conocer a los sujetos en la interacción.

---

<sup>13</sup> S.J. Taylor y R. Bogdan, op. cit., utilizan el término *metodología* para designar el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación (p. 15).

La investigación cualitativa tiene sus bases en la perspectiva fenomenológica y los principios del interaccionismo simbólico, ya que además de manejar datos empíricos, los debe interpretar, haciendo el esfuerzo de poner entre paréntesis los prejuicios. En concreto, la metodología cualitativa se refiere, “al cómo recoger datos descriptivos, es decir, las palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación. Su tema es el estudio fenomenológico de la vida social” (Taylor y Bogdan, p. 16).

Al tratar sobre lo cualitativo no podemos olvidar que existe una conexión con el campo de las ciencias sociales, donde se tiene como objetivo el comprender mejor la experiencia humana, a través de la observación y el trabajo de campo.

Durante la marcha fue importante conocer al sujeto, es decir, las cualidades del profesor en todo su contexto para lograr apreciar tanto su historia como su actuar en la institución, en el aula y con la comunidad en general, así como sus intereses; esto se refiere al saber antecedente, mediante una mirada epistémica<sup>14</sup> para lograr describir y articular situaciones sobre lo que ahí se dio y llegar a una interpretación mediada por la teoría.

Utilizo el término “mirada epistémica” de Eisner (1998), pues me parece que sintetiza lo que se refiere a cualitativo, debido a que le asigna un papel central a la experiencia, al percibir las cualidades que más llaman nuestra atención y partir de ahí para construir conocimiento.

Eisner (1998), describe seis rasgos que hacen cualitativo a un estudio enfocado en el ámbito educativo, por lo cual me parece importante identificarlos:

1. Tienden a estar enfocados [...] en cualquier cosa que tenga importancia para la educación, [...] de manera que los investigadores cualitativos observan, entrevistan, graban, describen, interpretan y valoran a los grupos según su forma de ser.
2. Los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido.

---

<sup>14</sup>Elliot W. Eisner señala en *El ojo ilustrado* (1998), que la *episteme* se refiere al saber, y una mirada epistémica es el tipo de saber obtenido a través de la vista (p. 87).

3. El carácter interpretativo [...] donde los significados se construyen, y la forma que adopten se debe en parte a las herramientas que se utilicen.
4. El uso del lenguaje expresivo, y la presencia de la voz en el texto.
5. Atención a lo concreto [...] para llegar a afirmaciones generales.
6. La investigación cualitativa es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental. (Eisner, 1998, pp. 49-56).

Considero que la investigación cualitativa, me permitió concebir lo social con actitud reflexiva y crítica, donde el docente que indaga puede reconocer y dar cuenta de las cualidades para construir conocimiento; ya que la investigación, comienza como un acto creativo que parte de la propia experiencia, para posteriormente interpretar cualidades que nos fueron significativas mediante el trabajo lógico y argumentado.

### **2.2.2 El acompañamiento como forma de desplazamiento.**

El trabajo con las artes me ha permitido apreciar su valor y potencial, al ser un vehículo de sensibilidad, creatividad, expresión y comunicación, aspectos que cada vez son más reconocidos en el ámbito educativo y que ha llevado a su inclusión en el currículo escolar; sin embargo, para que pueda darse una educación artística de calidad será necesario dejar de considerarla decorativa o como entretenimiento.

Al respecto, la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (2005), planteó en uno de sus puntos que la educación artística, como toda clase de educación, debe ser de gran calidad para ser eficaz; de igual manera, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008), deja clara la importancia de la profesionalización docente para lograr mejores resultados en el sistema educativo, de aquí la importancia de formar a los docentes en esta disciplina y brindarle mayores herramientas para su práctica educativa.

En este sentido, el acompañamiento en artes como modalidad de formación puede ser una excelente estrategia para caminar y aprender junto a los docentes, articular saberes y habilidades, en un espacio y tiempo determinados, al tomar en cuenta, tal como sugiere Paul (2010), las condiciones y necesidades de los acompañados en el proceso formativo, logrando así favorecer tanto la práctica del acompañante como del acompañado.

Acompañar no es asunto sencillo, pues se debe reconocer lo humano, debido a que el otro –al igual que el acompañante- es un individuo que está ligado a una historia, inscrito en un contexto y ambiente determinado.

Existen diferentes concepciones sobre lo que es acompañamiento, algunos autores utilizan sinónimos para explicar el término con mayor claridad, por ejemplo; Ghouali (2007), se basa en el acompañamiento escolar y lo relaciona con apoyo; Vélaz de Medrano (2009), describe el acompañamiento profesional y utiliza términos como mentoría, tutoría y coaching; Nicastro (2008), lo retoma como asesoramiento pedagógico y Planella (2008) basado en Paul (2004), maneja un tipo de acompañamiento social, en que utiliza términos como estar juntos o caminar al lado de alguien; es decir, sitúa a la persona en un ambiente de relación e interacción.

Me inclino por la perspectiva del último autor, debido a que considera a los sujetos en una relación activa, de apoyo y cooperación para aprender en colectivo y permitir la experiencia, al reconocerse como individuos únicos, con potencialidades y ligados a una historia y contexto; pues no se trata de hacer visible la ausencia de recursos, sino de acercarse al otro e identificar lo que necesita para acompañarlo.

Al intervenir como formador de formadores; es decir, como acompañante, es importante hacer que el otro descubra sus potencialidades y enriquezca los recursos con los que cuenta, para poder operar un cambio donde lo que importa es el proceso.

El verbo acompañar procede del término latino *cumpaniare* y significa "compartir el pan con" alguien. Planella (2008), presenta un cuadro que podemos revisar en la tabla 2 sobre algunas formas epistemológicas del acompañamiento.

Tabla 2. *Formas epistemológicas del acompañamiento*

<b>A ALGUIEN</b>	<b>PARA IR DONDE EL VA ....</b>	<b>AL MISMO TIEMPO QUE ÉL</b>
Posición o conexión (relacional).	Desplazamiento (espacialidad).	Sincronicidad (temporal). Idea de simultaneidad entre distintos actos.

		Compartir.
Idea de nexo o de unión.	Idea de desplazamiento de un lugar hacia otro, cambio de plaza o de posición.	Idea de simultaneidad temporal. Información de coexistencia. Concomitancia y coordinación.
Unirse. Poner al lado.	Ir hacia.	Ir de par con. Estar en fase con.
Contacto y contigüidad. Proximidad y conexividad.	Movimiento de desplazamiento. Progresión y dirección.	Coexistencia. Concomitancia y coordinación.
Similitud:  -Principio de relación y de identidad. -Conformidad, acuerdo.	Movimiento:  -Principio dinámico de transformación. -Creador de distancias. -Diferenciador.	Alteridad:  -Principio de alteridad generador de: simetría/asimetría.

Fuente: Paul, 2004, p.6

Así mismo, me pareció importante describir las habilidades con las que debe contar el acompañante, para tener más claro el proceso, por lo que elaboré una tabla (tabla 3) en la que retomo nuevamente a algunos autores mencionados anteriormente; debido a que cada uno de ellos señala senderos por los cuales cruzamos, en ocasiones sin darnos cuenta.

Tabla 3. *Habilidades de un acompañante*

Autor	Habilidades del acompañante
Ghouali (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer al otro.</li> <li>• Poner las condiciones para que el otro pueda descubrir.</li> <li>• Disposición para promover el trabajo colectivo.</li> </ul>
Nicastro (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener un encuadre claro y preciso.</li> <li>• Relacionarse y vincularse con el otro.</li> <li>• Capacidad para promover el trabajo conjunto.</li> <li>• Distanciarse de lo técnico.</li> </ul>
Planella (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a escuchar.</li> <li>• Tener una nueva mirada de la persona.</li> </ul>
Vélaz de Medrano (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el modo de aprender del otro.</li> <li>• Establecer ambientes de confianza.</li> <li>• Capacidad de escucha y diálogo.</li> <li>• Trabajo colaborativo.</li> <li>• Asume riesgos.</li> <li>• Establece empatía.</li> <li>• Capacidad analítica, de observación y planeación.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

El proceso de acompañamiento, por lo tanto, se trata de un aprendizaje colectivo donde predomina la negociación, en un constante ir y venir de ideas, hasta apropiarse de una para explorarla y experimentar; en este caso el arte, para transformarse en una herramienta, estrategia o forma de desplazamiento que constituya una oportunidad para evolucionar las prácticas.

En nuestro acompañamiento, dos docentes de educación básica y estudiantes de la maestría caminamos y aprendimos en el andar, de la mano de dos especialistas experimentados en artes (nuestros asesores) para dar acompañamiento en un primer momento a una profesora que, de acuerdo con sus palabras, tuvo la oportunidad de “sentirse apoyada y acompañada, para explorar campos que no había pisado antes, debido a que se le hacían difíciles” (Anexo 1).

El acompañamiento estaba planeado para llevarse a cabo en cinco momentos o fases:

Tabla 4. *Organización del proceso de acompañamiento*

FASES	PROCESOS
1. Entrevista diagnóstico al docente.	Para conocer al docente y su experiencia.
2. Acompañamiento ejemplificado mediante una secuencia didáctica interdisciplinar.	Se observa el punto de vista del especialista, mediante el diseño y aplicación de una secuencia didáctica, que tenga relación con los contenidos del Programa.
3. Aclarar dudas al docente.	Momento en el que el docente pone sobre la mesa sus dudas e inquietudes para poder aclararlas e invitarlo a diseñar una propuesta de trabajo.
4. Acompañamiento al docente.	El docente pone en práctica sus saberes y las herramientas que adquirió

---

en el proceso.

---

5. Entrevista cierre.

Para valorar la experiencia.

---

Fuente: elaboración propia, a partir de la propuesta de algunos de los integrantes que conforman la línea de educación artística.

Esta formación no implica una imposición, más bien, generar un ambiente de confianza y comunicación, con la oportunidad de aprender a trabajar con otros, a través de la negociación y el permitir ser y hacer; un hacer que generó curiosidad entre dos profesores que sin ser especialistas procuraron estimular prácticas interdisciplinarias entre artes visuales y danza.

### **2.2.3 Organización del viaje. Fases del acompañamiento.**

Antes del proceso de acompañamiento hubo un momento previo, un ejercicio que permitió conocernos e identificar formas de trabajo, de organización, de colaboración e ideas para realizar un ejemplo de secuencia didáctica.

Dicha secuencia consistía en tres sesiones de hora y media cada una, con temas que nos parecieron del interés de cualquier niño de primero de primaria, ya que aún no conocíamos al grupo con el que trabajaríamos. Establecimos los propósitos y el contenido de acuerdo con el programa de la asignatura de educación artística en primero de primaria, para favorecer la competencia artística y cultural; esta situación fue nueva para mí, pues no conocía el programa de primaria, pero debido a que lleva una relación con las competencias del programa de preescolar, fue sencillo comprenderlo.

Para el ejemplo nos centramos en el bloque III de la asignatura y establecimos dos propósitos, uno para artes visuales y otro para danza:

- *Artes visuales.* Que los alumnos logren identificar elementos de forma y fondo a partir de observar distintas imágenes en contextos diferentes al utilizar algunas posibilidades plásticas.
- *Danza.* Que los alumnos se ubiquen en el espacio personal y general realizando secuencias sencillas de movimientos con apoyo de sonidos y de sus sentidos.

En este sentido y conforme a lo establecido en el bloque III, ubicamos temas particulares para trabajar en las sesiones respecto a cada uno de los lenguajes artísticos.

El ejemplo no lo llevamos a cabo, pero dio pie al trabajo formal que realizamos posteriormente ya que nos acercó mediante la escucha y la conversación al caminar juntos.

### **Fase 1. Entrevista diagnóstico al docente.**

Para la primera fase del acompañamiento acudimos a la escuela primaria Sebastián Lerdo de Tejada con el propósito de realizar una observación previa del grupo de 1° A, al cual elegimos después de conversar con las docentes de la escuela para conocer su interés sobre el proyecto; también llevamos a cabo una entrevista inicial a la docente, con quien acordamos el horario (11 am después del recreo, que posteriormente se modificó a las 8 am) para no interferir con las demás actividades y la frecuencia de nuestras visitas (una vez por semana los días viernes).

En esta fase pretendíamos conocer a la docente, así como las condiciones y sus necesidades para el desarrollo de prácticas de enseñanza de las artes, a la vez que potenciarlas y adaptar el proceso de acuerdo con sus posibilidades y saberes mediante el acompañamiento. Con la finalidad de alentar su participación, creamos un grupo en la red de internet para comunicarnos, compartir las secuencias y la invitamos para que realizara sugerencias o comentarios sobre las mismas.

Partimos de los referentes que teníamos, sobre aquello que habíamos trabajado en los seminarios especializados,<sup>15</sup> también de nuestras experiencias y de los intereses de la docente; de manera que nuestro punto de partida fue el Programa de Educación Básica Primaria, tomando la asignatura de Educación Artística para identificar los

---

<sup>15</sup> “En los seminarios especializados, la Línea de Educación Artística plantea una nueva manera de abordar la enseñanza de las artes en la que se privilegian más que los contenidos especializados de las diferentes disciplinas artísticas, la exploración y reconocimiento de algunos procesos involucrados en el pensamiento artístico”. Los procesos que proponen están pensados a modos de rutas que se abordan “realizando un paralelismo de lo que ocurre en el proceso artístico mismo y su potencial educativo en el ámbito escolar, a la vez que se impulsa una vía de aproximación interdisciplinaria a la enseñanza de las artes. La propuesta se articula en torno a tres ejes: uno metodológico, uno teórico y uno pedagógico; que a su vez se relacionan con los ejes de los programas de educación básica de la SEP: expresión, apreciación y contextualización” (Programa de los Seminarios Especializados en la Maestría de Desarrollo Educativo de la UPN, 2015).

contenidos, pero durante el proceso buscamos otros materiales que nos permitieron ampliar la mirada, entre ellos el libro *Historias en movimiento*.

Para la elaboración de la secuencia didáctica recurrimos al enfoque de Taba (1974), que permite incluir diversos modos de aprendizaje en cuatro momentos, mismos que relaciono con los que trabajamos en los seminarios especializados, como fue la exploración al sensibilizarnos y permitimos diferentes posibilidades para ampliar nuestra percepción, la experimentación para despertar la capacidad creativa y composición con la intención de convertir el proceso en una experiencia colectiva.

La planeación se realizaba antes de cada sesión; nos reuníamos los acompañantes para aclarar, agregar o modificar ideas para las actividades, con la clara intención de articular las miradas y encaminar la propuesta hacia las posibilidades de movimiento a través de lo visual y una historia.

## **Fase 2. Acompañamiento ejemplificado mediante una secuencia didáctica interdisciplinar.**

Durante seis semanas trabajamos y planeamos en dupla para poner en marcha la secuencia didáctica, donde tomamos como guía el cuento “Historia de un papel” del libro *Historias en movimiento* de Ferreiro y Lavalle (2006), que consta de seis momentos, los cuales distribuimos y fuimos recuperando a lo largo de cada sesión, mediante la exploración, experimentación y composición con diferentes tipos de papel, dibujos, sonidos, música y movimientos.

En esta fase mostramos una forma de desarrollar la secuencia didáctica interdisciplinar en artes, que recuperara los intereses de los alumnos y tuviera el juego y la imaginación como mediadores; de manera que iniciábamos las sesiones con una actividad corporal para activar el cuerpo y llevarlos del movimiento a la representación, ya fuera a través de sus propios movimientos o de un dibujo. En ocasiones, las actividades parecían pertenecer más a una disciplina, pero en la acción ocurría algo que hacía emerger la esencia de la otra, por ejemplo, aunque la propuesta partía de nuestros movimientos, los niños debían ver la imagen de nuestros cuerpos en movimiento o en otro caso tenían la imagen y la llevaban al movimiento.

A lo largo de las sesiones trabajamos con el grupo en tres momentos, partimos de lo individual, después por parejas, para concluir por equipos y observar sus modos de integración.

### **Fase 3. Aclarar dudas al docente.**

La tercera fase del acompañamiento consistió en una sesión para la docente del grupo, con el objetivo de disipar dudas sobre nuestra ejemplificación y el diseño de su propuesta. Se llevó a cabo en un espacio de la dirección, en un tiempo aproximado de una hora, ya que se aprovechó el horario de recreo y de educación física; a partir de un diálogo donde la docente compartió algunos comentarios acerca de nuestra intervención, todos muy enriquecedores que la llevaron a pensar en darle continuidad a nuestro trabajo con el movimiento; al respecto, planteó y aclaró ciertas dudas sobre la intervención que realizaría, incluso nos mostró la idea que tenía para relacionarla con el festival del 10 de mayo, pues se había acordado en colegiado que los grupos de primero bailarían Polcas, en este caso la de Santa Rita.

Tenía muy claro que debía investigar el origen del baile, el cual podría adaptar a un cuento, aspecto que relacionó con nuestra ejemplificación, pues su propósito era contextualizar para llevarlos a los movimientos; en este sentido, me preguntó si había más movimientos u otros cuentos de los que se pudiera apoyar para su propuesta, de manera que le facilitamos algunos de los materiales que utilizamos, como fue la Guía didáctica de *Historias en movimiento* y el documento *Desarrollo de la Creatividad por medio del movimiento y de la danza* de Alejandra Ferreiro y Josefina Lavalle (2014), explicándole brevemente algunos elementos que podía retomar para su intervención.

La docente mencionó que aún no se sentía con los elementos necesarios para continuar con la tarea que nosotros iniciamos y preguntó si existía algún material que le pudiéramos recomendar o algún texto, por lo que mi compañero le compartió un capítulo de Elliot Eisner titulado *¿Qué enseñan las artes?*

Finalmente revisamos el número de sesiones para realizar su propuesta y establecimos fechas, dejamos algunas ideas muy concretas para su intervención como fue familiarizar al grupo con la música, explorar movimientos y trabajar la relación con el otro para llegar al baile por parejas.

Posiblemente faltó explicar con mayor detalle la estructura de nuestra planeación y la forma en que trabajamos la secuencia didáctica hasta llevarlos a la exploración para tejer conexiones, la experimentación de manera vivencial y la composición al compartir con los demás, así como elementos básicos que trabajamos de cada disciplina.

La docente mostraba su interés en el proceso y en su intervención pudimos observar la forma en que articuló sus saberes con aquello que más llamó su atención de nuestra ejemplificación; sin embargo, la docente debido a una incapacidad médica no pudo continuar con la propuesta, de manera que tuvimos que modificar la intención del acompañamiento y enfocarlo hacia nosotros que éramos los acompañantes, hecho que me hizo sentir como si nosotros mismos nos estuviéramos acompañando, al caminar y construir juntos un nuevo proceso.

#### **Fase 4. Reemprender el camino estableciendo puentes**

En específico, la cuarta fase se transformó en una segunda intervención por parte de mi compañero Ernesto y mía, en la que establecimos un puente con la fase 2 para poder completar el proceso.

La intervención se realizó en ocho sesiones seguidas del 8 al 17 de junio; previo a la puesta en marcha, nos reunimos con la intención de elaborar un esquema general de las secuencias, a partir de los comentarios y sugerencias de nuestros asesores, donde acordamos trabajar en relación con los juguetes mexicanos y algunas historias ligados a éstos, a partir de imágenes y el Alfabeto de movimiento, sin perder de vista el trabajo de exploración, experimentación y composición, el cual se fue transformando durante el proceso.

Tabla 5. *Esquema general de las secuencias para el proyecto de intervención.*

<i>1ª sesión</i>	<i>2ª sesión</i>	<i>3ª sesión</i>	<i>4ª sesión</i>	<i>5ª sesión</i>
Retomar la idea de la hoja de papel.	Partir de: El juego del avión.	Contar la historia de títeres:	Elaboración de su títere:	Historia de la lotería.
Usos cotidianos de la hoja.	Elaborar un avión con distintos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diablo</li> <li>• Calavera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> <li>• Evaluación</li> <li>• Darle movimiento</li> </ul>	Observación de los personajes y explorar

Distintas posibilidades de transformar la hoja a un juguete. Historia del juego del avión. Investigación: ¿A qué juegan en sus ratos libre?	materiales. ● Popotes ● Plastilina ● Papel, etc. Investigación: ¿a que jugaban sus abuelos?	● Payaso Posibilidades de movimiento, cómo se mueven, crear una situación.	● Crear una historia Investigación: ¿Qué juego les gustaba más a tus abuelos?	movimiento a partir de su característica. Jugar a la lotería de manera grupal y por equipo.
---	---	---	--	--

<i>6ª sesión</i>	<i>7ª sesión</i>	<i>8ª sesión</i>
Historia “canasta de animales” Exploración de sus posibilidades de movimiento con su cuerpo a partir de la historia. Exploración con un palo de escoba en 3 o 4 equipos. Elaboración de su propio animal en un palito de madera. Mostrar el movimiento del palo transformado de manera individual.	Historia de. “Los juguetes mágicos”. A partir de los juegos abordados y distintas posibilidades de cada uno de éstos, diseñarán y elaborarán con diferentes materiales un “juguete mágico”.	A partir del juguete mágico, poder darle: Voz y movimiento. Podrán construir un verso, como el de la lotería, a partir de la característica de su juguete. Se incorporará el uso de la música en todas las sesiones.

Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.

Durante esta fase trabajamos con historias de juguetes mexicanos, de manera que retomamos la hoja de papel para darle vida y movimiento en forma de juguetes; la organización fue diferente, partimos de la imagen para crear movimiento, hecho que nos facilitó más el trabajo y la comprensión de los niños, ya que además contaban con los referentes sobre aquello que habíamos realizado en la ejemplificación.

Continuamos con el mismo enfoque de las secuencias didácticas de la segunda fase y seguimos el proceso de llevar a los niños del trabajo individual, por parejas y en equipos; con el propósito de partir de la exploración creativa de conceptos de movimiento como flexión, extensión, rotación, pausa activa y de elementos como el color, la forma y la tridimensión en las artes visuales, motivados por imágenes, objetos y el trabajo con una hoja de papel para elaborar formas creativas.

Mediante preguntas al inicio de cada una de las sesiones, tratamos de recordar con el grupo lo que habíamos trabajado previamente, para rescatar aspectos específicos que retomaríamos durante la sesión.

### **Fase 5. Valorar la experiencia.**

En la entrevista final, procuramos recuperar algunos comentarios de la docente acerca del proceso para valorar la experiencia, donde comentó que se sintió identificada con nosotros y parte del equipo, de quien observó una clara organización de las actividades y logró recuperar elementos para su planeación, pues nuestra intervención le generó la confianza de decir “quizá también lo puedo hacer”.

Mencionó que “le encantó la forma en que vinculamos la lectura con las artes”, refiriéndose al uso de historias, pues incluso comentó que una de las actividades en la que más disfrutó apoyarnos, fue al contar una parte del cuento, debido a que disfruta mucho leer.

Con respecto al grupo, señala que algunos de los niños tuvieron un cambio significativo y observable pues de ser tímidos y no participar, se transformaron adquiriendo cada vez mayor confianza.

Nos compartió su percepción sobre la educación artística, la cual considera que:

Es muy útil y que la hemos dejado muy de lado, no porque no queramos, sino porque no sabemos cómo, no podría hablar por mis compañeros, a

lo mejor hay quien si de manera intencional no le gusta y se vale; cuántos autores no hablan de ésta parte, de que no como docente imparte lo que más se le ha facilitado o imparte lo que más le gusta y si a ti no te gustan las artes, pues cuándo te voy a ver dando una clase de artes, o sea en la vida no, o si la das, la das por no dejar, pero no porque te guste, sin embargo, es muy importante como lo dije con los papás, el promover éste desarrollo de la imaginación y de la creatividad en ésta época, creo que es lo que demanda, nos demanda a la escuela crear e impulsar en los niños esa autonomía e impulsarles creatividad e imaginación, creo que es de los elementos que me deja y pues muchos más no, estrategias simplemente de cómo trabajar, porque vuelvo a lo mismo, te pueden dar un curso de la importancia de las artes en el aula y luego, pero cómo lo hago en concreto, enséñame a hacerlo y lo hago, entonces ustedes me dieron ese elemento, me enseñaron cómo hacerlo. (Docente T., 2015)

Una vez finalizado el proceso me reuní con Ernesto para conversar sobre aspectos que nos fueron relevantes antes, durante y después de la intervención, principalmente para compartir nuestra experiencia al caminar.

Durante el camino consideramos no sólo a la docente, también a nosotros mismos como seres humanos con historia, tradición, saberes, fortalezas y recursos, de los cuales nos hemos ido apropiando y desarrollando a lo largo de la profesión.

#### **2.2.4 La secuencia didáctica como guía del recorrido.**

Uno de nuestros principales propósitos consistía en intentar mostrar el valor de la educación artística, así como sus diferentes posibilidades para trabajarla; en este sentido, la planeación de las secuencias didácticas fue fundamental previo a cada intervención, la cual nos permitió tener mayor claridad de hacia dónde desplazarnos, qué caminos tomar y las actividades a realizar. Planeamos y escribimos de manera conjunta, al proponer ideas, elegir aquellas que pensamos más adecuadas, escribirlas, corregirlas y compartirlas.

En este sentido, la estrategia para el proceso de intervención fue la secuencia didáctica, en la cual logramos identificar las herramientas que propusimos y que pueden ser de utilidad a otros docentes para su práctica.

La *secuencia didáctica* consiste en el diseño de una sucesión de tareas articuladas entre sí y estructuradas de modo que promuevan el desarrollo gradual y pausado de los estudiantes y se les ofrezcan experiencias de aprendizaje en las que puedan adquirir nuevas significaciones y modos de mirar el mundo. (Ferreiro y Rivera, 2014, p. 9)

En el Programa de primer grado de primaria (2011) se sugiere como forma de trabajo para el desarrollo de competencias, en este caso artísticas, el diseño de secuencias de situaciones didácticas que motiven y provoquen interés en los alumnos, por ello es importante brindarles momentos donde exploren, experimenten y tomen decisiones.

Dicha propuesta la relaciono con el trabajo en preescolar, de manera que el Programa (2011b) sugiere ciertos elementos para la planificación y entre ellos están las *situaciones didácticas* definidas como:

Un conjunto de actividades que demandan a los niños movilizar lo que saben y sus capacidades, recuperan o integran aspectos del contexto familiar, social y cultural en donde se desarrolla, son propicias para promover aprendizajes significativos y ofrecen la posibilidad de aplicar en contexto lo que se aprende y avanzar progresivamente a otros conocimientos. (p.175)

Es así que se focaliza de nuevo el trabajo contextual y experiencial, al vincular la escuela con la vida para que los aprendizajes les resulten relevantes y continúe el deseo por aprender; en este sentido, tomo las ideas de Taba (1974) para organizar las secuencias de manera que permiten un aprendizaje continuo, debido a que señala importante el incluir diversos modos de aprendizaje como: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, tabulación, pintura, construcción y dramatización; todo esto en base a las necesidades y capacidades de los alumnos sin perder de vista sus modos de pensar y aprender, lo cual se puede rescatar en el diagnóstico constante del grupo.

De acuerdo con Taba (1974), las secuencias se organizan en cuatro momentos apropiados con la progresión del aprendizaje:

- Introducción. “A veces, para llegar a la comprensión total, el tema exige cierta preparación de los sentimientos y las sensibilidades. Esto puede requerir la lectura de un relato o la proyección de un filme, como parte de la secuencia introductoria” (Mirsky, 1952; citado en Taba, 1974, p.478).
- Desarrollo (nueva información que se problematiza). Consiste en las experiencias de aprendizaje destinadas a desarrollar diversos aspectos de la asignatura y proporcionar el material necesario: lectura, investigación, análisis de datos, trabajo en equipo, etc.
- Generalización (reformulación y contrastación con otros conocimientos). En este punto es importante que los alumnos tengan oportunidad de coordinar sus ideas y reformarlas en sus propios términos, realizar comparaciones e incluso extraer conclusiones.
- Culminación (aplicación de lo aprendido en la solución de problemas). Actividades destinadas a aplicar lo aprendido o evaluar.

Para que los aprendizajes sean significativos y puedan vincularse con la vida cotidiana, será necesario tomar en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los alumnos, es decir, las condiciones culturales, sociales, geográficas, económicas, históricas y ambientales.

Me parece importante hacer una planeación de la secuencia didáctica y tenerla como apoyo durante las sesiones, para no perdernos y tener presentes los objetivos. Implica proponer el recorrido, elegir el lugar, horarios y pensar con detenimiento sobre aquello que llevaremos en la mochila durante el viaje.

### **2.2.5 La interdisciplina como cruce de caminos para la enseñanza de las artes.**

*Cualquiera apela a la interdisciplinariedad, y nadie osaría pronunciarse contra ella. Éxito tanto más brillante, cuanto que los mismos que toman partido por la nueva figura del saber se encontrarán en aprietos para definirla.*

*George Gusdorf*

La interdisciplina, como bien señala George Gusdorf (citado en Ander-Egg, 1999), es un asunto complejo de abordar, debido a que no sólo será suficiente definirla, también conocer lo que implica la articulación de saberes al *pensar entre disciplinas*; es decir, al anular la jerarquía entre ellas (Rancière 2007) y evitar el pensamiento disciplinario donde sólo existe “nuestro territorio, nuestros objetos y los métodos que les corresponden” (Platón en Fedro, citado en Rancière, 2007, p.8).

Antes de continuar, será conveniente conocer ¿qué es la interdisciplinariedad?; de acuerdo con Ander-Egg (1999), la estructura verbal del término es:

- “inter” (lo que se da entre)
- “disciplinariedad” (que expresa la calidad de disciplina)

La estructura del término me sugiere un cruce, interacción o intercambio de diferentes conocimientos entre disciplinas,<sup>16</sup> lo que me lleva a la imagen de dos senderos que se unen y comunican, creando un mismo espacio que implica una aportación mutua.

La interdisciplinariedad no es un tema nuevo, pero cada vez retoma mayor interés sobre todo en el ámbito educativo; el término surge por primera vez en 1966, en las Recomendaciones de la Conferencia Internacional de Educación y en la Recomendación N° 60 dice: “Puesto que la educación en general y las investigaciones que a ella se refieren recurren, cada vez con mayor frecuencia, a otras disciplinas distintas de la pedagogía, conviene a menudo conferir a estos estudios un carácter interdisciplinario” (Citado en Ander-Egg, 1999, p. 18).

El carácter interdisciplinario por lo tanto “exige que cada uno de los que intervienen en esta labor común tenga competencia en su respectiva disciplina y un cierto conocimiento de los contenidos y métodos de las otras” (Ander-Egg, 1999, p. 32); conlleva a conocer ambos territorios, crear espacios para escuchar y conversar, así una vez que se tiene una propuesta, negociarla y adaptarla con el otro.

En este sentido llevamos a cabo el proceso de intervención mediante el trabajo en dupla, con una propuesta que apuntaba a la interdisciplinariedad para la enseñanza de

---

<sup>16</sup> La idea la tomo de Nicolescu (1997) “de considerar la interdisciplina como una transferencia de métodos de una disciplina a otra que se traduce en un enriquecimiento mutuo” (citado en Ferreiro, 2015).

las artes al nutrirnos de otros saberes, a partir de dos disciplinas artísticas: artes visuales y danza.

Se dio un intercambio entre dichas disciplinas artísticas, donde ambas tenían la oportunidad de ganar mediante una relación de igualdad, al establecer puntos de encuentro y aprender juntos; para artes visuales el centro era la imagen y para danza el movimiento, en las que el cuerpo fue un eje que permitió apropiarse de la experiencia.

Fue un ejercicio de exploración y experimentación en el cual intentamos reconocer y articular aquello que nos era común, pero a su vez diferente, que “unían nuestros diversos modos de existir en el arte y en la enseñanza...” (Andión, 2012, p. 20); mediante una actitud de apertura y tolerancia, que exige “una conversión del alma, a partir de la cual apertura signifique aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible, y tolerancia signifique el reconocimiento del derecho de las ideas y verdades contrarias a las nuestras” (Ander-Egg, 1999, p. 11).

No puedo asegurar que el proceso haya sido interdisciplinario, pero estoy segura de que me invitó a mirar de forma distinta, ya que me:

transportó a la cuestión de la experiencia del desarraigo y del abandono de las zonas conocidas y confortables de la propia práctica artística y, por ende, la desidentificación del oficio, que desembocó en el problema de la necesidad de volver a comenzar para dialogar con los demás. (Andión, 2012, p. 21)

El nivel de relación que se dio entre dos docentes me pareció importante, no sólo por la riqueza de intercambiar y construir juntos, sino al ser acompañantes y compartir la experiencia de un hacer que constituyó un desafío.

### **2.2.6 El Alfabeto de movimiento como punto de encuentro.**

En los seminarios especializados que conforman la línea de educación artística, se abordaron contenidos de las cuatro disciplinas artísticas –artes visuales, danza, música y teatro-, donde más que mostrarnos una técnica, nos llevaron a la reflexión, exploración, experimentación y reconocimiento de procesos artísticos para la enseñanza de las artes.

Específicamente en danza con la profesora Alejandra Ferreiro<sup>17</sup> descubrí una herramienta didáctica que me permitió explorar otras posibilidades para trabajar dicha disciplina sin necesidad de ser especialista durante el proceso de intervención, el cual fue el Alfabeto de movimiento; lo tomo como herramienta didáctica e innovadora a partir del programa *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza*<sup>18</sup> de Ferreiro y Lavalle (2014), ya que promueve mediante el juego y la exploración del movimiento, apropiarse de elementos para expresarse a través del cuerpo y la espontaneidad.

El Alfabeto de movimiento es una codificación creada por Ann Hutchinson Guest,<sup>19</sup> en este material:

atrapa las acciones básicas que el ser humano puede realizar desde diferentes perspectivas: como posibilidades anatómicas o como ideas de movimiento, que pueden ser modificadas, cualificadas e interpretadas de diversos modos. Su aprendizaje es accesible prácticamente a cualquier individuo, pues no exige condiciones físicas ni conocimientos previos especializados, sólo basta con el gusto y la disponibilidad para disfrutar del movimiento. De ahí que cualquier individuo, aun sin formación dancística profesional, pueda aprenderlos y utilizarlos para crear danza (Ferreiro y Lavalle, 2014, p. 11)

Se basa en la metodología del Lenguaje de la Danza (LOD), brinda experiencias para vivir el propio cuerpo y disfrutarlo al bailar, por lo que plantea las siguientes etapas:

1. Experimentación creativa del movimiento orientada por conceptos de movimiento.

---

<sup>17</sup> Doctora en ciencias sociales por la UAM-X. Investigadora del Cenidi-Danza del INBA, profesora de la línea de educación artística en la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

<sup>18</sup> Es un libro que recupera diferentes materiales y experiencias, como apoyo para profesores de danza y del sistema educativo nacional, mediante la exploración creativa y lúdica del movimiento, con el sustento de la metodología del Lenguaje de la danza (LOD).

<sup>19</sup> Inició sus estudios en danza moderna y se formó con las ideas de Rudolf Laban. Colaboró como bailarina o anotadora con maestros y coreógrafos destacados, quienes la llevaron a tener una visión más amplia del movimiento para la creación coreográfica (Ferreiro y Lavalle, 2014).

2. Transferencia de la experiencia física a su comprensión intelectual, al nombrar las acciones realizadas (aprendizajes de los conceptos).
3. Vinculación de esa comprensión intelectual con la representación simbólica de los conceptos (aprendizaje de los símbolos).
4. Organización creativa de las representaciones simbólicas en sencillas frases de movimiento.
5. Interpretación creativa y expresiva de las frases creadas.
6. Valoración crítica y reflexiva del proceso vivido. (Ferreiro, 2012, pp.177-178)

El uso de esta metodología puede ser de gran utilidad para aquellos docentes que no son especialistas en artes, al integrarla y poder transformar sus prácticas de enseñanza, teniendo como base sus cuatro aplicaciones:

1. Como introducción al movimiento conducente a la danza para niños y principiantes de todas las edades. Inicialmente se presenta el control de un único factor, para permitir la libertad de interpretación. Al experimentar esta acción básica, los estudiantes podrán encontrar su propia manera de expresar el concepto dado. Gradualmente, conforme se desarrolla la coordinación y comprensión física, se combinan y refinan los factores del tiempo, espacio, parte corporal, relación y dinámica, para plantear los retos requeridos.
2. Como una experiencia enriquecedora y de profundización para practicantes de movimientos avanzados.
3. Como material para la composición de movimiento conducente al estudio de la coreografía.
4. Como material para enseñantes que deseen ampliar su conocimiento consciente de los elementos del movimiento para hacer explícita la instrucción implícita mediante un mejor entendimiento y un vocabulario claramente definido. (Hutchinson, 2008, pp.15-16).

Para el trabajo de campo más que enfocarme en la metodología, me basé en los conceptos del Alfabeto que favorecen la creación de ideas y frases o partituras de movimiento, con el apoyo del libro *Historias en movimiento* de Josefina Lavalle para

diseñar la secuencia didáctica, fue nuestro punto esencial de referencia o en este caso de encuentro para diseñar una propuesta de trabajo a favor de una mejora en la enseñanza de las artes y ofrecerle a la docente herramientas para su práctica; pues como señala Hutchinson (citada en Ferreiro, 2012), el uso de los símbolos en la enseñanza de la danza destaca las siguientes ventajas:

- a) El desarrollo de habilidades para el aprendizaje de la lecto-escritura como la lateralización y la espacialización, además del apoyo en el tránsito de la simbolización al uso de códigos gráficos.
- b) El desarrollo de habilidades matemáticas como la clasificación, el conteo, la longitud, el tiempo.
- c) El aprendizaje de un lenguaje para verbalizar las sensaciones de movimiento, lo que estimula la discusión sobre criterios objetivos.
- d) La creación de situaciones para la resolución de problemas como decidir los símbolos que pueden ayudar a la creación de secuencias viables de movimiento. (p.176)

Nos apoyamos de historias que permitieron explorar diferentes acciones básicas del movimiento en los niños, mediante la imaginación, la espontaneidad, la creatividad y la expresión.

El Alfabeto está formado por bloques de conceptos que abarcan primero aspectos generales de movimiento hasta llegar a los más particulares:

En primer lugar, se explora la existencia o no del movimiento. La presencia del movimiento se establece por un desplazamiento en el espacio o por una acción de cualquier tipo, ya sea con todo el cuerpo o con una parte específica de él. Y lo contrario, la ausencia de movimiento o pausa activa, pues en el caso de la danza, aunque el cuerpo deje de moverse, en su interior la energía continúa fluyendo y al desprenderse muestra cuerpos vivos y expresivos sólo en aparente inmovilidad.

Se continúa con una perspectiva un poco más específica en la que se visualiza al movimiento desde las posibilidades anatómicas del cuerpo. (Ferreiro y Lavalle, 2014, pp. 52-53)

En el trabajo con el grupo principalmente me centré en las posibilidades anatómicas del cuerpo (flexión, extensión, rotación) y la pausa activa, para posteriormente pasar a otras posibilidades de desplazamiento que implican mayor fuerza y equilibrio. Para ello utilicé algunos apoyos didácticos del programa *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza*, como fueron tarjetas con símbolos y ejercicios (Figura 8 y 9), los cuales me facilitaron la aplicación de los conceptos con los niños.

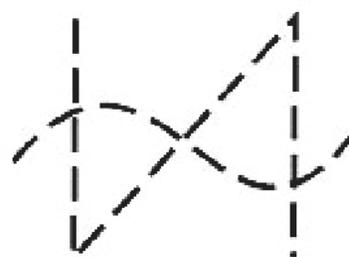
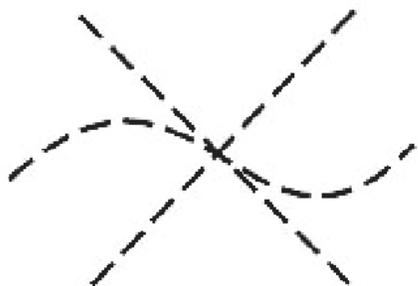
Figura 9. Posibilidades anatómicas y pausa activa



Signos del Alfabeto de movimiento empleados. Ferreiro y Lavalle (2006)

Figura 10. Apoyo didáctico

Une las líneas y colorea las figuras:



Ferreiro y Lavalle (2006)

El tiempo no me permitió llegar a la creación de frases de movimiento con los niños; sin embargo, al trabajar con diferentes historias relacionadas con los conceptos del Alfabeto, tuvieron la oportunidad de reconocer los conceptos y seguir frases al explorar los movimientos que previamente se apoyaron de imágenes, para detonar sensaciones y emociones que favorecieran la experiencia.

En lo personal, el Alfabeto de movimiento me sirvió para dejar de concebirme como inexperta para trabajar la danza por no ser profesional o especialista, así como evitar la enseñanza de técnicas, pues lo que pretende esta herramienta didáctica es que la persona quien la utilice disfrute del placer del movimiento de su cuerpo, dentro de sus posibilidades mediante la creatividad y expresión artística.

### **2.3 Otorgarle sentido al camino**

En el camino nos apoyamos de diversos instrumentos para levantar información; entre ellos las entrevistas que utilizamos para conocer a la docente, su historia, saberes, formas de trabajo y puntos de vista que contrastamos con lo observado; también nos apoyamos en las grabaciones de video en cada sesión, éstas nos permitieron identificar ciertos detalles que pasaron desapercibidos durante la práctica; un complemento de las grabaciones fueron las fotografías que recuperan momentos y elementos específicos de los trabajos del grupo y finalmente el registro escrito de las sesiones en una bitácora. Estos instrumentos me sirvieron para analizar e interpretar la información y así darle un nuevo sentido a la experiencia.

Mi respaldo más fuerte fue la bitácora donde se encuentra cada uno de los registros de observación, porque me permitió pensar y dialogar conmigo, es decir, reflexionar sobre lo que pasó. El registro fue muy semejante a escribir un diario que me sirvió para revivir el recorrido del viaje, reinterpretarlo e incluso, reescribirlo, de manera que me enfoqué en subrayar aquellos fragmentos o conceptos que me significaron más durante el proceso; pero ¿qué pretendía con ello? Como bien señala Baz (1998), consistiría en una doble tarea: “descubrir y hacer inteligibles situaciones específicas y, al mismo tiempo, construir un sistema de análisis de las mismas que tengan algo que decirnos acerca del papel de estos procesos en el mundo social” (p. 60).

En el análisis descubrí que la idea de Paul (2004) sobre el acompañamiento que presenta como “caminar al lado de alguien”, se encontraba en diversos fragmentos y esto me permitió tomar la idea de *camino* como metáfora para construir las categorías.

Las categorías que encontré al tener mayor claridad sobre aquello que quería compartir, las organicé en el cuadro que a continuación muestro<sup>20</sup>:

Tabla 6. *Cuadro de categorías*

<p><u>Cuerpo al caminar</u> (Le Bretón)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Movimiento</li> <li>● Andante</li> <li>● Lugar de experiencias</li> </ul>	<p><u>Dupla docente</u> (Finkel y Andión)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Enseñanza colegiada</li> <li>● Experiencia colectiva</li> </ul>
<p><u>Espacio</u> (De Certeau)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Desplazamientos</li> </ul>	<p><u>Conversar</u> (Pereda)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Negociación</li> </ul>
<p><u>Tiempo</u> (Juarroz y Malbrán)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sincronía</li> <li>● Ritmo</li> </ul>	<p><u>Escucha</u> (Barthes)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conocer al otro</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Para narrar y presentar el viaje revisé diversos textos que me permitieron mirar el proceso desde otro lugar. Los autores fueron Finkel (2008), de quien tomé la enseñanza colegiada, la cual me sirvió para hacer una analogía con el trabajo en dupla; de Pereda (1991), para quien conversar es hablar conjuntamente al interactuar con otros, utilicé los tipos de conversación que señala, ya que estuvieron implícitos durante el proceso; Juarroz (2005-2008), quien percibe, expresa y comparte su visión del tiempo, me permitió pensar en el proceso como un tiempo vertical, siempre ascendente, cambiante y diferente, contrario al tiempo horizontal que es el común; Malbrán (2007), quien piensa la sincronía es una concurrencia simultánea de sonidos, movimientos y/o acciones que se entretajan con el ritmo, ésta la establecimos al

<sup>20</sup> Las categorías de análisis se abordarán en el último capítulo.

caminar, sentirnos, escucharnos y movernos en un mismo espacio y tiempo; De Certeau (2000), de quien usé la distinción entre lugar y espacio, donde el primero lo consideré como el aula a la que llegamos y el espacio, que fue todo lo que construimos al desplazarnos en ella; Barthes (1986) establece una relación entre territorio y escucha, que me ayudó a identificar la actitud de apertura previa con el otro (mi compañero en dupla), tanto de diálogo como de escucha para acercarnos al territorio que compartiríamos y construir un espacio juntos; y principalmente Le Breton (2011), en cuyo texto *Caminar: un elogio. Un ensayo sobre el placer de caminar*, encontré un fuerte vínculo con el proceso de intervención, de manera que retomé varias de sus ideas y me apropié de ellas para compartir mi experiencia al caminar.

La caminata, dice Le Breton (2011, p. 63), “es una excursión entre paisajes y a través de las palabras”, de momentos irrepetibles, únicos, que me motivó a narrarlos y compartirlos, pues de lo contrario se habría quedado como parte de un recuerdo o tal vez de una huella; en cambio, si la experiencia se comparte, puede generar cierto interés en el otro, de modo que se atreva a llevar a cabo o recuerde algo semejante, o se sienta identificado y piense: “creí que sólo yo lo había vivido, pero ahora me doy cuenta de que hay otros que han pasado por lo mismo”.

A través de la escritura no sólo comparto los sucesos que fueron importantes durante el viaje, también es una forma de regresar el tiempo, recordar y en cierta forma de volver a vivir.

### Capítulo 3. Escribir el viaje

*La escritura es la memoria de innumerables sucesos recogidos en el trayecto, emociones, impresiones. Una manera en la que el viajero escapa al tiempo transformándolo en páginas de cuaderno a las que vuelve más tarde con nostalgia para revivirlo, gracias a los miles de indicios que llenan el texto.*

*Le Breton, 2011, p.93*

En este capítulo recupero momentos de las intervenciones que permiten identificar el recorrido del viaje al caminar al lado de mi compañero; por este motivo, presento cada una de las secuencias didácticas que planeamos y llevamos a cabo juntos; además, éstas posibilitaron una estructuración clara de las sesiones, como un croquis que podíamos seguir en la marcha.

La información que expongo fue recabada durante el viaje, mediante fotografías, videos y bitácoras; por ello, además de las secuencias, organicé un relato a manera de narrativa visual de mi experiencia al trabajar por primera vez en dupla docente a nivel primaria, asumiendo el papel de especialistas para llevar a cabo una intervención que propiciaría la interdisciplina; me interesaba compartir la realidad de aquello que se vive en el aula, no sólo los instantes agradables, también los tropiezos que tuvimos en el andar.

#### 3.1 El encuentro con la hoja de papel

##### Sesión 1.

La primera sesión lleva el nombre de sensibilizadora, porque pretendió despertar el interés de los alumnos a través de una experiencia colectiva.

- *Propósito: Conocer el interés del grupo, sus actitudes, así como guiarlos e introducirlos a la historia que estaríamos trabajando a lo largo de las sesiones, a partir de la exploración con las disciplinas de artes visuales<sup>21</sup> y danza, al tener*

---

<sup>21</sup> Para mayor información sobre lo que ocurrió con dicha disciplina se puede consultar la tesis “Una experiencia artística escolar en convivencia. Enseñanza en dupla docente de elementos básicos de artes visuales y danza con un grupo de primer grado de primaria” de Ernesto Rojas, que presentó para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo en la UPN.

como elemento principal la hoja de papel para detonar la imaginación y creatividad.

Tabla 7. *Secuencia Didáctica: Sensibilizadora*

<b>Tiempo Aproximado</b>	<b>Secuencia Didáctica</b>
15 min.	<p data-bbox="516 506 594 541">Inicio</p> <p data-bbox="516 562 1448 867">Se pedirá a los alumnos que se coloquen en círculo, para comenzar la actividad de calentamiento, el cual será guiado por los docentes con apoyo de música para acompañar los movimientos. Se iniciará desde la cabeza, pasando por el tronco hasta terminar con los pies, considerando elementos básicos como la flexión, rotación, extensión y pausas.</p> <p data-bbox="516 888 1448 1255">Se dará la indicación a los alumnos de recordar acciones que realizan durante el día como: levantarse, peinarse, bañarse, lavarse las manos, lavarse los dientes, comer, hacer ejercicio, hasta acciones que realizan en la escuela, estas acciones se realizarán de manera normal y algunas se les pedirá que lo hagan lentamente, también se podrá imitar los distintos movimientos que realizan algunos integrantes del grupo.</p> <p data-bbox="516 1276 1448 1644">A continuación, se les pedirá que busquen un lugar en el piso del salón en el que se puedan sentarse cómodamente, para poder relajarse haciendo movimientos con sus manos, brazos, piernas y pies para estirarse. Por último, se les indicará que estiren sus brazos hacia el frente y pongan sus manos hacia arriba, se les indicará que recibirán un objeto (hoja de papel) para observar y tocar.</p> <p data-bbox="516 1665 1448 1749"><i>* Se considerará la pertinencia de realizar la sesión completa en el salón de usos múltiples</i></p>
15 min.	<p data-bbox="516 1770 662 1806">Desarrollo</p> <p data-bbox="516 1827 1448 1875">Una vez que los niños tengan la hoja en sus manos, se les</p>

---

pedirá que piensen *¿Qué harían con esa hoja de papel?*, sin decirlo a los demás; una vez que la mayoría del grupo haya pensado en ello, se les pedirá que tomen sus lapiceras para crear “aquello” en lo que pensaron.

Una vez que la mayoría del grupo haya terminado, se les pedirá que guarden su lapicera y regresen al lugar donde estaban, y puedan comentar al grupo qué hicieron con esa hoja blanca, se anotarán sus respuestas en el papel bond.

Se realizarán las siguientes preguntas: *¿una hoja de papel podría tener una historia, vivir una aventura o hasta tener un nombre?*, se anotarán sus respuestas en papel bond.

---

15 min.

Generalización

Se narrará la primer parte del cuento “Historia de un papel”, el cual se incluye en el libro *Historias en movimiento* la cual será contada y actuada por los docentes.

Se invitará a los alumnos a realizar en una nueva hoja de papel a que dibujen *¿cómo inicia la historia de esta hoja de papel?*, *¿qué se imaginan que dibujó el artista?*

Al terminar colocarán sus creaciones de tal forma que todos puedan observar lo que dibujaron sus compañeros, se pedirá a algunos que nos muestren lo que dibujaron y comenten su propio trabajo.

---

15 min.

Cierre

Se les pedirá que a partir de lo que hicieron, piensen en: *¿cuál sería la siguiente aventura de esta hoja, ¿qué pasará con ella?*

Esta segunda hoja, la tendrán que llevar consigo y traerla para la siguiente sesión para continuar con la historia.

---

Recursos: Papel bond, paquete de hojas blancas, música clásica, libro: historias en movimiento.

---

Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto, 2015.



Figura 12 y 13. Niños utilizando su hoja para hacer lo que escribieron previamente y trabajos finalizados



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Para darle mayor sentido a la actividad, narré la primera parte del cuento *Historia de un papel*, representada por mi compañero, a fin de centrar la atención en lo visual y corporal mediante un cuento. Finalmente, de manera rápida, repartimos una hoja blanca a cada alumno para que en casa dibujaran lo que imaginaban que continuaba en la historia, debido a que el tiempo de la sesión había terminado y era hora de la salida.

El cierre de la sesión resultó un tanto precipitado, debido a que el tiempo fue un factor que nos rebasó en esta sesión.

## Sesión 2.

Tabla 8. *Secuencia Didáctica: Moverse como autos*

- *Propósito: Identificar diferentes movimientos de flexión, extensión y rotación al desplazarse con la hoja de papel, así como el uso de puntos y líneas para ubicar un recorrido.*

Tiempo	Secuencia didáctica
Aproximado	
20 min	<p>Inicio</p> <p>Se comenzará preguntando a los alumnos ¿Qué pasó con su hoja?, ¿quiénes la llevaron, ¿qué hicieron en ella?, ¿quiénes no la llevaron y por qué? Se les invitará a un niño y una niña para que comente lo que sucedió con su hoja.</p> <p>Recodarán de manera grupal la primera parte de la historia que se narró en la sesión pasada a partir de las siguientes preguntas: ¿de quién hablaba la historia?, ¿quién la tenía?, ¿qué le pasó?; se dará pasó a leer nuevamente la primera parte del cuento <i>Historia de un papel</i>, por parte de los docentes especialistas.</p> <p>Al terminar, se contará la segunda parte del cuento, para lo cual se les indicará que estén muy atentos, para poder realizar la siguiente actividad.</p> <p>En esta ocasión serán ellos quienes interpretarán lo que sucede en la historia, realizando las acciones que sucedan en el cuento.</p>
10 min	<p>Desarrollo</p> <p>Se les entregará una hoja blanca en la cual pegarán la imagen de un auto y en la otra dibujarán una hoja de papel echa bolita, se les pedirá que con puntos o líneas punteadas, marquen el camino por el cual el carro o autobús llegará hasta la hoja de papel, y mientras lo hacen realicen el sonido que hace el auto al moverse. Tendrán como indicación realizar el camino utilizando la mano contraria a la que usan al escribir.</p>

---

Se colocarán dos trabajos en el centro del salón y se comentará brevemente cuál fue su experiencia al elaborarlos.

---

#### Generalización

20 min

Con una nueva hoja de papel, se les pedirá que al igual que en la historia la estrujen hasta hacerla bolita se les pedirá que pongan atención a la textura y al sonido que tiene su hoja, ¿cómo suena esta hoja de papel al arrugarla, suena igual si la arrugo rápido o despacio?, después imaginar la situación que vivió al ser lanzada por la ventana y caer entre los coches, de manera que en esta ocasión ellos representarán el coche que moverá la hoja, observando así que partes de su cuerpo utilizan y los movimientos que realizan. Deberán considerar el espacio que hay entre ellos para poder moverse, ya que los coches no podrán ir muy rápido, pues pueden chocar, ni tan despacio para permitir avanzar.

---

#### Cierre

10 min.

Se recuperará con el grupo lo realizado durante la sesión, a través de diversas preguntas donde se pueda identificar qué elementos fueron de interés, qué movimientos realizaron (desplazamientos, flexiones, extensiones, pausas y rotaciones), cuales se les complicaron, cuales fueron más sencillos y por qué.

Para continuar con la historia de la hoja de papel, se les pedirá que durante el fin de semana, jueguen con su hoja de o líneas papel, y la lleven para la siguiente sesión.

---

Recursos: Hojas blancas, sonidos del tráfico, libro: Historias en movimiento, copias de autos.

---

Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.

---

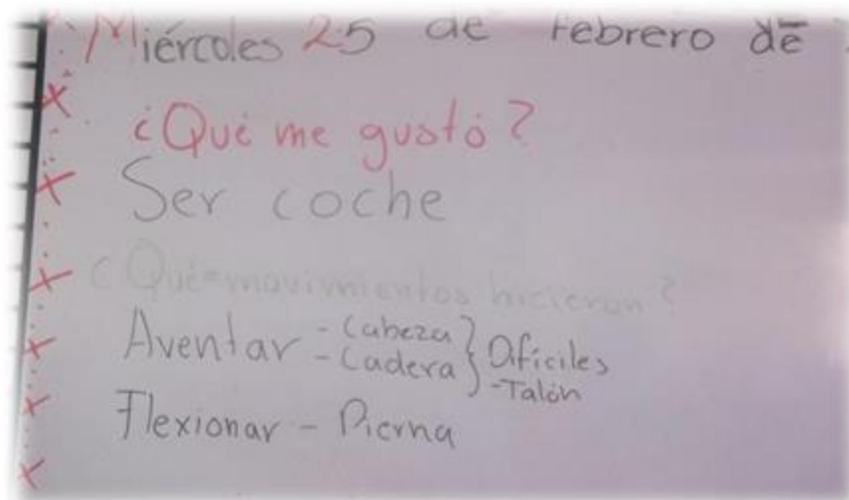
En la segunda sesión optamos por actividades breves, debido a que el tiempo no era suficiente para lo que teníamos previsto. Para recuperar la sesión anterior, preguntamos a los niños por su hoja que nadie llevó, pero imaginaron lo que podía suceder con ella, como lo siguiente: “se enfermó”, “se quedó dormida” o “se mojó”.

De acuerdo con lo que observamos en cada sesión, modificamos tiempos y actividades, al darnos cuenta que en algunas como el dibujo o aquello que implicaba crear les requería más tiempo.

Recordamos nuevamente el inicio de la historia, a la vez que narramos y representamos con movimientos la segunda parte de la misma, para así motivar la participación de los niños, pues en un segundo momento fue su turno para representar con sus propios movimientos la historia que leímos, identificando que la mayoría imitaba lo que habían observado, que fueron movimientos de autos con sonidos y la hoja de papel al ser golpeada por éstos. En seguida, recuperé con los alumnos lo que había ocurrido en la historia, les entregamos una hoja y la imagen de un auto que debían pegar y en otro punto dibujar la hoja de papel para después trazar un camino con puntos o líneas que llevara al auto hasta la hoja.

Posteriormente experimentaron de manera individual con una hoja, al hacerla bolita y escuchar el sonido que esta hacía, para después moverse con ella como los coches en la historia, el propósito de esta actividad consistía en observar su desplazamiento con la hoja; sin embargo, se modificó un poco debido a que comenzaban a inquietarse, pues el espacio no era suficiente y algunos chocaban; a pesar de la situación, recuperamos los movimientos que identificaron durante la actividad, dentro los que mencionaron la flexión y extensión. Como actividad para realizar en casa, les pedimos que jugaran con su hoja que hicieron bolita y la llevaran la siguiente sesión para comentar lo que hicieron.

Figura 14. Aspectos que los niños mencionaron sobre la experimentación de moverse como coches con su hoja de papel.



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
 Archivo del equipo de investigación.

### Sesión 3.

Tabla 9. *Secuencia Didáctica: La tormenta*

- *Propósito: Observar y jugar con las diferentes posibilidades de movimiento y sonidos que los niños realizan de acuerdo a sus referentes y partir de ahí para crear un dibujo.*

Tiempo	Secuencia didáctica
Aproximado	
	Inicio
	Se recuperarán sus historias sobre lo que hicieron o cómo jugaron con la hoja de papel hecha bolita, que se llevaron a casa. Se les pedirá a algunos alumnos nos cuenten su experiencia.
15 min	Realizaremos el juego de “Las estatuas de marfil”, a manera de calentamiento, donde realizaran diferentes movimientos; en un principio libres y después trasladarlos a la manera cómo se mueve una hoja de papel (arrugarse, doblarse, rotar, desplazarse, desdoblarse y realizar pausas en algunas de las acciones).
20 min	Desarrollo

---

Se recordará con los alumnos, la historia para comentar lo que ha sucedido con la hoja y retomar la siguiente parte de la narración.

Continuaremos con la lectura del cuento: *Historia de un papel*, se les pedirá que durante la historia identifiquen quienes aparecen en el cuento para posteriormente pedirle a algunos niños representen nuevamente la historia con los movimientos que ellos imaginen.

Después de representarla, con el apoyo de una hoja de papel, se les pedirá que exploren sonidos semejantes a una tormenta, y los compartan al grupo; para lograr crear de manera grupal una tormenta con los sonidos inventados.

Se les pedirá que escuchen atentamente los sonidos de una tormenta después por parejas y con ayuda de los colores que ellos elijan, dibujarán una tormenta, para compartir sus creaciones con el grupo.

---

#### Generalización

20 min

Les presentaremos algunas imágenes del concepto de movimiento flexión, extensión y rotación, para que las observen y comentar a partir de éstas: ¿Qué está haciendo el personaje?, ¿qué otras formas de flexionarse hay?, ¿qué creen que signifique este símbolo? Se les invitará a explorar algunos de estos movimientos.

Se les entregará una hoja de manera individual en la cual deberán unir las líneas para ir dando forma a los conceptos de movimiento: flexión, extensión y rotación.

---

#### Cierre

10 min.

Se realizará la reflexión de la sesión rescatando cada uno de los momentos durante la sesión. ¿Qué hicimos al inicio, después, para qué nos sirvió?

---

Recursos: Hojas blancas, sonidos de tormenta, libro: *Historias en movimiento*, copias, papel kraft o papel bond.

---

Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.

A partir de la tercera sesión el horario se modificó para iniciar a primera hora (8 am), sin embargo, inició más tarde debido a que hubo junta de la docente con los padres de familia, hecho que sirvió para poder presentarnos con ellos.

Esta sesión nos permitió apreciar un mayor grado de integración entre las disciplinas, lo cual se observa claramente en las exploraciones, donde los movimientos se relacionan con la imagen que se han creado y que les presentamos.

Debido a que se llevaron su hoja hecha bolita para jugar, los invitamos a comentar lo que habían hecho con ella el fin de semana y la mayoría coincidió en que la utilizaron como pelota ya sea para jugar fútbol, básquetbol, lanzarla, patearla, etc. Cuando les preguntamos si la traían, sólo un niño la sacó de su mochila para mostrarla, los demás mencionaron que estaba en su casa e imaginaron lo que estaría haciendo en ese momento, algunas de sus respuestas fueron: “está desayunando”, “haciendo fiesta”, “jugando en la tablet”, “esperando un celular de regalo”, “se fue a dormir”, etc. Dichas respuestas son en función de sus experiencias, lo que ellos hacen cuando no van a la escuela y se quedan en casa o cosas que les gustaría o tienen pensado hacer.

Realizamos un calentamiento con el juego de las estatuas de marfil, propiciando un primer momento de exploración con movimientos libres para después sugerirles algunas posiciones. Muchos iniciaron copiando mis movimientos, pero en seguida trataron de modificarlos e integrar los propios, probaron diferentes posibilidades hasta llegar con la hoja de papel, desde que está nueva, arrugada o doblada.

Observamos cómo extendían su cuerpo, lo flexionaban o hacían bolita, al tener como referente la historia de la hoja de papel, la imagen y las posibilidades de movimiento que habíamos explorado.

Recordamos la historia de un papel con apoyo de una imagen que representaba la siguiente parte de la misma, primero escucharon la narración para identificar los personajes de la nueva aventura de la hoja; una vez identificados, seleccionamos a algunos de los niños para que representaran con su cuerpo la historia. Durante la actividad me pareció muy interesante observar las posturas y movimientos que los niños realizaban por sí solos, de acuerdo con sus referentes del árbol, la hoja, flores y lluvia, sin ser necesario sugerirles movimientos.

Figuras 15 y 16. Niños explorando movimientos de la hoja de papel.



Fotografías Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

La tormenta formaba parte de la historia, por lo que recurrimos a una actividad que nos sugirió uno de nuestros asesores, donde utilizaron su cuerpo -en esta ocasión- para realizar sonidos y crear una tormenta que fuera de menos a más y nuevamente menos; la consigna consistía en tronar sus dedos para hacer el sonido, pero algunos

niños comentaron que no podían y los invité a buscar otras posibilidades que asemejaran el sonido, de manera que algunos utilizaron palmadas, chasquidos, tronando su boca, golpeando con los pies, etc. Tenían la opción de partir del cuerpo no sólo para moverse, también para crear sonidos y jugar con las diferentes posibilidades.

Para continuar con la tormenta, hicieron un dibujo con apoyo de algunos sonidos al respecto, ya en sus creaciones, observamos que muchos se apoyaron en la imagen del cuento, sumando algunos detalles y otros más sólo hicieron la tormenta. A pesar de que el tiempo no nos permitió cerrar debido a que ya era hora del recreo, notamos que los niños tuvieron oportunidad de explorar más con las actividades de esta sesión, que además fueron totalmente de su interés, pues se mostraron atentos y participativos.

Los propósitos establecidos en las secuencias anteriores no se encontraban desde el principio, pues hubo algunas fallas en su elaboración; por este motivo, la docente nos comentó que le gustaría saber cuál era el propósito de la secuencia didáctica, de manera que nos comprometimos a escribirlo en la siguiente planeación.

#### **Sesión 4.**

Tabla 10. *Secuencia Didáctica: La jardinera*

A partir de esta sesión, debido a la petición de la docente, integramos el propósito de la secuencia, que además nos fue muy útil para tener presente lo que queríamos lograr.

- *Propósito: A partir de algunos elementos básicos de las artes visuales (forma y color), que los niños transiten a la tridimensión para construir un objeto que cobre vida de acuerdo a sus posibilidades básicas de movimiento (flexión, extensión y rotación).*

<b>Tiempo</b>	<b>Secuencia didáctica</b>
<b>Aproximado</b>	
10 min	<p>Inicio</p> <p>Recordaremos a partir de las participaciones de los alumnos lo realizado en la sesión pasada para poder dar seguimiento a la siguiente parte del cuento <i>Historia de un papel</i>. (Debido a que no se pudo dar cierre a la secuencia anterior).</p>

20 min	<p><b>Desarrollo</b></p> <p>Con base en la historia se preguntará a los alumnos ¿qué pueden encontrar en un jardín?, pedirles a algunos niños que pasen a escribir sus ideas.</p> <p>Se les pedirá que piensen en distintas imágenes en relación a la naturaleza para que experimenten sus posibilidades de movimiento, como el viento, un relámpago, flor marchita o que abre sus hojas, gotas de lluvia, un tallo que crece, etc.</p> <p>Los niños podrán explorar diferentes formas de movimiento, haciendo énfasis en la flexión, extensión y rotación, a la vez que se les presentan los conceptos de cada movimiento.</p>
20 min	<p><b>Generalización</b></p> <p>Posteriormente, formarán equipos de aproximadamente de 4 personas y se les pedirá que a partir de su plastilina y de las imágenes que representaron a partir de su cuerpo, elaboren un pequeño jardín.</p> <p>Se dará un momento para que observen las creaciones de sus compañeros y en relación a lo observado, elegirán algún elemento del jardín con el que más se identifiquen para convertirse en ese objeto y darle movimiento con su cuerpo y exploren libremente.</p> <p>En seguida, con apoyo de algunas imágenes sobre árboles, plantas, flores, pasto, arbustos, etc., se les pedirá que integren alguna característica al elemento que habían elegido y continuar explorando posibilidades de moverse integrando algunos de los conceptos vistos anteriormente.</p>
10 min.	<p><b>Cierre</b></p> <p>Se entregará de manera individual una hoja que contenga los conceptos revisados en la cual unirán las líneas y colorearán las figuras.</p> <p>Para finalizar se realizará la reflexión de la sesión rescatando cada uno de los momentos como: ¿qué hicimos al inicio, después y para</p>

---

qué nos sirvió?

---

Recursos: Hojas de ejercicios, imágenes digitales, libro: Historias en movimientos, plastilina de colores por alumno.

---

Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.

---

Utilizamos un material que, a pesar de no ser novedoso, generó interés en los niños el cual fue la plastilina, pues desde que llegaron estaban muy entusiasmados e incluso antes de iniciar la sesión ya estaban abriendo las cajas que llevaban, por lo que les pedí que las guardaran o dejaran en su mesa para utilizarlas más tarde, todos atendieron a la indicación, pero posteriormente la volvieron a tomar. Ante esta situación, la docente nos comentó al final de la sesión que el tener material con ellos fue un gran distractor, pues lo que ella hace cuando les pide algo es que en la entrada lo recoge y cuando lo van a utilizar se los entrega.

Para iniciar la secuencia, mi compañero comenzó a rescatar elementos de la sesión pasada, entre ellos la historia de un papel y los dibujos de la tormenta, en este último se llevó demasiado tiempo y concentró la atención en el centro del salón, por lo que algunos niños se acercaron a observar, mientras los demás permanecieron sentados y debido a que no podían ver, optaron por tomar su plastilina o sacar juguetes que llevaban consigo como un trompo. Para no interferir en el trabajo de mi compañero, me acerqué a estos niños para invitarlos a observar, pero no muchos hicieron caso, por lo que tuve que pedirles a todos que se sentaran y centrar la atención nuevamente.

Posteriormente los niños mencionaron algunos elementos que pueden encontrar en un jardín y los anotamos, como fue: pasto, árboles, flores, juegos, lluvia, bancas, etc., para utilizarlos en las demás actividades. La siguiente actividad consistió en explorar movimientos de extensión, flexión y rotación a partir de elementos de la naturaleza, incluyendo algunos de los mencionados anteriormente, donde les mostré algunas imágenes que acompañaban el concepto para que lo identificaran más fácilmente, pero a la vez mi compañero les mostró algunas imágenes en la computadora, de manera que la mayoría quería acercarse a ver y pocos siguieron con los movimientos.

Continuamos con la narración de la siguiente parte de la historia, de manera que mi compañero la representó con la hoja de papel mientras yo la narraba, esto fue algo que

resultó muy interesante para los niños, ya sea observar mientras lo representábamos o ellos mismos representar lo que escuchaban, lo cual nos sirvió para motivarlos y llevarlos a desear conocer la continuación de la historia.

Para utilizar la plastilina, formaron equipos y con esta elaboraron un pequeño jardín, con base en la historia y los elementos que ya habían mencionado, observado e incluso experimentado con su cuerpo.

*Figura 17, 18 y 19. Elaboración de la siguiente parte de la historia con plastilina.*





Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Los niños mostraron especial interés en la elaboración del jardín, el uso de los colores y de la misma plastilina, pues la utilizaron para hacer lo que se requería y no para estar jugando, lo que me hace darme cuenta que los niños no habían tenido la oportunidad de trabajar con plastilina en el tiempo que llevan en la primaria, lo cual corroboré al conversar con la docente, por lo que les resultó novedoso.

La siguiente actividad requería elegir y moverse como un elemento de la naturaleza, esto se parecía mucho a lo que ya habían hecho anteriormente y debido a que el interés del grupo estaba en las creaciones de plastilina, querían observarlas y tocarlas, por lo que la atención se dispersó, pero al observarnos hacer movimientos como una flor que crecía o un árbol que se movía con el viento, los niños nos imitaban.

En ocasiones queríamos abarcar demasiado y los niños ya no respondían de la misma forma, pues se volvía repetitivo e incluso tedioso, lo que les hacía perder el interés.

Finalmente, para que los niños identificaran los conceptos de flexión, extensión y rotación que ya les había presentado, trabajamos a modo de apoyo didáctico, con las imágenes de un mago extendiendo su capa, un carrusel y un hombre flexionando las piernas; les expliqué en qué consistía cada concepto, recordando los movimientos que se habían hecho y relacionándolos con la imagen que acompañaba a cada uno, donde debían unir las líneas punteadas y colorear la imagen. Esta actividad sirvió de relajación pues el grupo estaba cansado y disperso, de manera que concluimos un poco antes.

*Figura 20 y 21. Ejercicio con apoyo didáctico para reconocer los conceptos de movimiento.*



Fotografías Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

## Sesión 5.

- *Propósito: Que los alumnos a partir de elementos básicos de movimiento y con base en la forma y el color, elementos de las artes visuales, trabajen en equipo y logren la caracterización de un compañero, a partir de la observación de las características de algunos objetos.*

Tabla 11. *Secuencia Didáctica: Las flores*

<b>Tiempo</b> <b>Aproximado</b>	<b>Secuencia didáctica</b>
10 min	<p>Inicio</p> <p>Comenzaremos con un calentamiento a partir de algunos elementos de la naturaleza, como animales o plantas, para que experimenten sus posibilidades de movimiento a partir de la flexión, extensión y rotación.</p>
10 min	<p>Desarrollo</p> <p>Recordaremos a partir de las participaciones de los alumnos lo ocurrido hasta el momento en la <i>Historia de un papel</i>.</p> <p>A continuación, se realizará la narración de la siguiente parte del cuento con apoyo de la docente titular, en un primer momento se representará la historia con apoyo de algunas flores naturales, de acuerdo a lo que se menciona en el cuento.</p> <p>Se mostrarán al grupo las flores, pidiéndoles que las observen e identifiquen: qué colores tienen, de qué tamaño son, cómo son sus pétalos, que olor despide cada una, si huelen de la misma forma, si se sienten igual sus tallos o pétalos.</p>
20 min	<p>Generalización</p> <p>Se dará paso a que se reúnan en equipos de cuatro a cinco integrantes y elijan alguna de las flores naturales mostradas, con apoyo de distintos materiales disfrazarán a uno de los integrantes del equipo en una flor, de acuerdo a las características de la flor que hayan elegido, pidiéndoles que consideren forma, colores, tamaño, etc., las cuales se retomarán al finalizar la actividad a manera de</p>

	pasarela.
10 min.	<p>Cierre</p> <p>Para finalizar se realizará la reflexión de la sesión rescatando cada uno de los momentos como: ¿qué hicimos al inicio, después y para qué nos sirvió?</p>
<p>Recursos: Libro: <i>Historias en movimiento</i>, flores naturales de distintos tipos, diversos materiales como hojas de colores,</p>	
<p>Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.</p>	

En esta sesión pudimos observar con mayor claridad el progreso del grupo mediante su trabajo con el movimiento e incluso la docente nos lo comentó, ya que se integró a las actividades, como narrador y al apoyar a uno de los equipos.

Iniciamos la sesión una hora después debido a que los grupos de primer año tendrían ensayo de algunos bailes que organizaron por el día de la primavera, el grupo de 1ºA a cargo de la docente realizó una secuencia de movimientos con la canción “Buenos días señor Sol”, de manera que tuvimos la oportunidad de observar, lo cual me permitió identificar algunos conceptos de movimiento sobre los cuales estuvimos trabajando como es la flexión, extensión y rotación, por lo que decidí modificar lo planeado para el calentamiento y adaptarlo a la canción que bailarían para revisarlos. Cuando los niños llegaron al salón, comentamos la idea con la docente quien en seguida accedió y puso la música, las imágenes de los conceptos se encontraban pegados en el pizarrón y junto con los niños recordamos su significado, la mayoría los identificó con claridad a la vez que los relacionaban con los movimientos del baile, hecho que les fue más significativo.

Figura 22, 23 y 24. Tarjetas con los conceptos flexión, extensión, rotación y niños realizando los movimientos.



Fotografías Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Continuamos con la Historia de un papel y previo a la continuación de la narración, les pedimos que recordaran a partir de sus participaciones, lo ocurrido hasta el momento con la hoja de papel, de tal forma que utilizaran movimientos con su cuerpo para describir la situación; posteriormente, la docente nos apoyó con la siguiente parte de la narración, por lo que le pidió a un niño que interpretara la historia junto con nosotros, quienes representamos las flores apoyándonos de algunas naturales, hecho que llamó aún más la atención, pues al finalizar todos querían tomarlas, para olerlas o sentir su textura.

Al terminar la narración se mostraron las flores naturales por equipos para que las observaran, olieran, tocaran, notaran similitudes y diferencias mediante preguntas como ¿las hojas son iguales?, ¿cómo son sus pétalos? ¿tienen el mismo aroma?, etc., una vez que las describieron, eligieron una por equipo, lo que resultó para algunos complicado debido a que no lograban ponerse de acuerdo, ya que tenían la flor, les pedimos que observaran con detenimiento sus características, pues la siguiente indicación consistió en que debían elegir a un compañero para disfrazarlo como la flor que seleccionaron, con la libertad de tomar el material que ellos creían necesario para su diseño.

Durante la actividad, todos los integrantes de los equipos contribuyeron, notando así como cada uno resolvía de diferentes formas para hacer el disfraz, pues algunos hicieron capas con el papel crepé a manera de tallo, algunos querían hacer una máscara, otros pegaron pedacitos de papel en el pecho, cara o cuerpo, únicamente un equipo no encontraba cómo hacerlo y fue con ellos donde se integró la docente para poder apoyarlos.

Finalmente realizaron una pasarela, para observar sus flores y nuevamente, el tiempo no fue suficiente para hacer la reflexión en torno a la sesión o cierre de la secuencia; sin embargo, logramos observar el trabajo del grupo, pues a pesar de que las actividades parecían sencillas, permitieron explorar a los niños con diferentes materiales y esto resultó para ellos un reto.

Figura 25, 26 y 27. Niños elaborando su disfraz de flor y pasarela con apoyo de la docente titular.



Fotografías Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

## Sesión 6.

- *Propósito: Que los alumnos a partir de conceptos básicos de movimiento y con base en las líneas, la forma y el color, elementos de las artes visuales, trabajen en equipo y logren escribir una historia a partir de experimentar con las posibilidades de distintos materiales.*

Tabla 12. *Secuencia Didáctica: Creación de historias*

<b>Tiempo Aproximado</b>	<b>Secuencia didáctica</b>
10 min	<p>Inicio</p> <p>Se comenzará con un calentamiento para que experimenten sus posibilidades de movimiento a partir de la flexión, extensión y rotación, utilizando las tarjetas con los conceptos de movimiento.</p>
15 min	<p>Desarrollo</p> <p>Recordaremos a partir de las participaciones de los alumnos lo ocurrido hasta el momento en la “Historia de una hoja de papel”.</p> <p><i>Anexo 1</i></p> <p>A continuación, realizaremos la narración de la siguiente parte del cuento con apoyo de la docente titular, al terminar se preguntará a los alumnos ¿qué les pareció la aventura de la hoja de papel, ¿cómo les hubiera gustado que terminara la historia, a dónde llegaría la hoja de papel, a qué personajes se encontraría en su camino?</p>
20 min	<p>Generalización</p> <p>Se invitará a los alumnos que inventen la siguiente parte de la historia de la hoja de papel o de algún otro objeto, divididos en equipos.</p> <p>En un primer momento se les pedirá que escriban la historia y en la misma puedan agregar alguno de los conceptos del alfabeto de movimiento, pensando en las acciones que realiza el objeto. Después se les pedirá que dibujen el lugar en el cual se encuentra el objeto, podrán utilizar distintos materiales para realizarlo como colores, plastilina, papel crepé, hojas de colores, etc.</p>

---

### Cierre

10 min. Al terminar por equipos leerán y representarán al grupo su historia, mostrando el lugar en el cual se desarrolla la historia de su objeto. Se comentará con el grupo qué elementos retomaron de las posibilidades de movimiento y de elementos como la forma y el color.

---

Recursos: Libro: Historias en movimiento, flores naturales de distintos tipos, diversos materiales como hojas de colores y plastilina.

---

Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.

La sexta sesión fue la última de la ejemplificación, para la cual decidí trabajar de forma distinta el calentamiento con los conceptos de movimiento, observar si lograban identificarlos y los movimientos que sugerían para cada uno; se formó un círculo para una mejor disposición del espacio, donde cada niño elegía un movimiento de acuerdo a la tarjeta con el concepto que se mostraba que podía ser flexión, extensión o rotación, algunos mostraron timidez y otros preferían esperar a que alguien sugiriera un movimiento para repetirlo.

La docente nos apoyó nuevamente con la narración, pero esta vez retomó la historia desde el principio, para recordar lo que había pasado con la hoja y darle continuidad a la historia; durante la narración recordó con el grupo lo que es el inicio, desarrollo y final de una historia para terminar la narración; durante la misma, tuvo que explicar el significado de la palabra “restablecida”, por lo que mencionó que al grupo le falta mucho vocabulario y constantemente es necesario cuestionarlos sobre el significado de lo que escuchan para una mejor comprensión de los textos, también cuestionó a los niños sobre ¿qué creen que pasaría con la hoja? y nos comentó que le llamaba mucho la atención las respuestas de los niños, pues consideraba que son muy violentas o trágicas como: “explotó”, “murió”, “se rompió”, “se mojó”, “se enfermó”, “la quemaron”, “se ahogó”, “la tiraron a la basura”, “está en el hospital”.

Para seguir con la actividad, mi compañero preguntó ¿a dónde creen que se fue la hoja de papel para seguir viviendo sus aventuras? y tuvo respuestas como las siguientes: “Estadio Azteca”, “Chapultepec”, “playa”, “rollo”, “polo norte”, “montaña de nieve” y les preguntó ¿a quién se encontró?, lo que les costó un poco de trabajo ya que

incluso el profesor tuvo que darles sugerencias; todas sus respuestas las registré en el pizarrón para que pudieran observarlas más adelante, las cuales tienen que ver con sus referentes, como lugares que han visitado o visto en televisión.

Por equipos escribieron lo que creían había pasado con la hoja, a qué lugar fue y con quién se encontró; esta consigna resultó para algunos un tanto compleja pues debían ponerse de acuerdo sobre qué y quién escribía, tenían muchas ideas y eso los dispersaba un poco; en seguida tomaron diversos materiales para crear la imagen de lo que escribieron y para cerrar presentaron su trabajo al grupo. Esta parte en especial, observo que les agradó bastante debido a que podían elegir libremente los materiales, seleccionando colores o elementos que requerían para recrear su historia y aquellos que llamaban más su atención.

*Figura 28 y 29.* Niños escribiendo su relato y utilizando diversos materiales para presentarlo.





Fotografías Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Para finalizar les pedimos presentar su cuento, por lo que si querían tenían la libertad de representarlo; debido a que durante las sesiones estuvimos trabajando las posibilidades de movimiento a partir de una historia y de imágenes, pensamos que los niños podían recurrir a dichas acciones para presentar su cuento; sin embargo, todos recurrieron únicamente a la narración con apoyo de la imagen que realizaron.

El primer equipo después de escribir su historia, decidió cortar la cartulina por la mitad para trabajar en dos equipos y terminar más rápido en la elaboración de las imágenes, su historia no tenía coherencia ya que mencionaban sólo personajes como la llorona y lugares como Chapultepec, Xochimilco y Six Flags, en sus imágenes representaron un bosque, que al parecer fue su primera idea.

Figura 30. Equipo presentando su trabajo.



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

En el segundo equipo se observó mayor participación por parte de las niñas, pues, aunque los niños en ocasiones aportaban ideas, al final dejaron que las niñas presentaran el trabajo, el cual fue un desierto y nuevamente trataron de leerlo, pero en voz muy baja.

El tercer equipo estuvo un tanto disperso durante la elaboración del material e incluso fueron los últimos en terminar y a pesar de ello, su historia tenía una secuencia lógica y la niña que la leyó, lo hizo con claridad.

Al cuarto equipo en un principio le resultó complicado ponerse de acuerdo, principalmente a Ángel pues era el único niño y no quería estar con las niñas, pero al final realizaron su trabajo donde se observó la colaboración de todos.

El último equipo tuvo un conflicto al principio en relación con quién escribiría la historia pues una compañera mencionó que la otra tenía faltas de ortografía y la hizo sentirse mal, pero lograron solucionar su problema; escribieron un cuento corto donde se notó claramente el final e igual que el equipo anterior, se observó la participación de todos los integrantes.

Figura 31. Historia e imagen integrados, utilizando diversos materiales.



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Para cerrar la sesión se comentó con ellos cómo les había parecido trabajar en equipo, debido a que observamos algunas dificultades en ello; la mayoría respondió que “les pareció bien”, “porque se ayudan”, “trabajan bien” y “trabajan en equipo, limpio y no sucio”; otra de las preguntas fue ¿qué es lo más difícil de trabajar en equipo?, a lo que respondieron: “cuando hacen algo estúpido” o que “no se ponen de acuerdo”.

Logramos observar su proceso en cada una de las sesiones y esta última reflexión que se hizo con ellos, les sirvió para darse cuenta que no es sencillo trabajar en equipo, pero a pesar de todo lograron hacerlo y obtuvieron buenos resultados.

En este sentido, puedo decir que ocurrió lo mismo entre mi compañero y yo, ya que para elaborar las planeaciones trabajamos en dupla, hecho que en un principio no fue sencillo, pues en ocasiones no estábamos de acuerdo con las ideas del otro, pero siempre tomamos acuerdos y negociamos con la finalidad de motivar a los niños y la docente mediante los recursos y actividades que realizamos, de manera que poco a poco mejoramos en el proceso.

En la medida que fuimos organizando las sesiones y al tener como guía el cuento “Historia de un papel”, las sesiones se transformaron de acuerdo a las actitudes de los

niños y comentarios de la docente, apoyados de sugerencias de nuestros asesores y de nuestras percepciones.

### 3.2 Retomando el camino con historias de juguetes

Debido a que no pudimos continuar el acompañamiento en las fases que se plantearon al inicio, las siguientes intervenciones consistieron en crear un puente con las sesiones anteriores, así que retomamos el trabajo con historias y la hoja de papel para crear juguetes.

A partir de esta intervención, cambiamos el propósito por pregunta de indagación, debido a que así nos lo solicitó mi asesora, puesto que ésta podría orientar nuestra mirada a observar más detalles durante cada sesión sobre lo que estaríamos trabajando.

#### Sesión 1.

- *Pregunta de indagación: ¿Cómo a partir de la exploración creativa de conceptos de movimiento como flexión, extensión, rotación, pausa activa y de elementos como el color, la forma y la tridimensión en las artes visuales, motivados por imágenes y objetos y el trabajo con una hoja de papel, se pueden elaborar formas creativas?*

Tabla 13. *Secuencia Didáctica: Juguetes de papel*

<b>Tiempo</b> <b>Aproximado</b>	<b>Secuencia didáctica</b>
10 min	<p><i>Inicio</i></p> <p>Comenzaremos recordando la historia de la hoja de papel, con la cual trabajamos en las sesiones anteriores. Se mostrará al grupo las imágenes ampliadas y en desorden, para que entre todos las organicen de acuerdo a los acontecimientos sucedidos en la historia. Al final se pedirá a algunos alumnos que cuenten cada parte de la historia mientras los demás representarán las acciones, mediante el cuerpo y sonidos.</p>

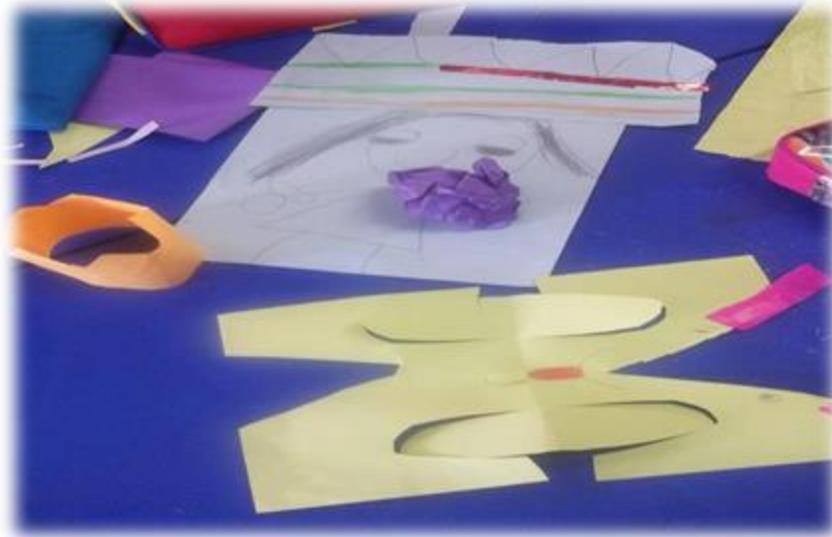
20 min	<p><i>Desarrollo</i></p> <p>Se preguntará a los alumnos, para qué utilizan la hoja de papel, qué usos le dan en diferentes lugares, como la escuela o la casa, etc. en una lámina dividida en dos columnas, sus respuestas se irán registrando en la columna correspondiente ¿qué uso le doy?</p> <p>Posteriormente se les entregará una hoja de color, con la cual probarán distintas posibilidades de convertirla en un juguete, a partir de doblarla, arrugarla, recortarla, colorearla, etc. en caso de ser necesario podrán utilizar, sus colores, tijeras, pegamento u otro material. Durante el proceso creativo se utilizará música relacionada con juguetes</p> <p>Se preguntará al grupo en qué juguete lograron transformar su hoja, sus respuestas se anotarán en la segunda columna correspondiente a ¿en qué la transformé?</p>
20 min	<p><i>Generalización</i></p> <p>Se pedirá a los alumnos que piensen a partir de la frase: este es un... y se mueve así, para que presenten su creación a sus compañeros y de esta manera tengan la posibilidad de observar las posibilidades que encontraron al transformar la hoja.</p>
20 min.	<p><i>Cierre</i></p> <p>Para finalizar, recuperaremos con el grupo lo realizado en la sesión y se registrará en un espacio de la tabla, al igual que la investigación que deberán realizar para el día siguiente a partir de la pregunta ¿A qué juegan en sus ratos libres y dónde lo hacen?, se les pedirá que lo registren en su cuaderno de tareas o dibujen su respuesta.</p>
<p>Recursos: imágenes ampliadas del cuento “La hoja de papel”, hojas de colores, colores, tijeras, pegamento, etc. Tabla de dos columnas en el papel bond.</p>	
<p>Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.</p>	

Llevamos a los niños a recordar la historia de un papel a través de imágenes ampliadas y en desorden que repartimos por equipos para que entre todos las

organizaran de acuerdo a los acontecimientos sucedidos con apoyo de algunas preguntas, el grupo recordó con facilidad la historia, aunque durante la organización se confundieron un poco, debido a que algunas imágenes son muy parecidas; enseguida, invitamos a algunos niños a pasar al frente para contar la historia mientras los demás la representaban con su cuerpo y sonidos, por ejemplo, una hoja hecha bolita, un auto las flores o el sonido de la lluvia.

Para continuar, les preguntamos para qué utilizaban una hoja de papel y sobre los diferentes usos que le pueden dar, registramos respuestas como: escribir, recortar, dibujar, pegar, jugar, una manualidad, pintar, colorear, hacer barcos, aviones y muñequitas; posteriormente les entregamos a cada uno, una hoja de color para elaborar un juguete, a partir de lo que mencionaron, de manera que realizaron una flor, mariposa, muñecas, una corona, barcos, aviones, bob esponja y un súper héroe.

*Figura 32.* Algunos de los juguetes que elaboraron con hojas de papel



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Para finalizar con la actividad, los niños debían presentar su juguete con la frase “esto es un... y se mueve así...”, la indicación fue que lo hicieran sentados, pero se les dificultaba observar la creación de sus compañeros y tampoco querían participar; en esta ocasión, la intervención de la docente fue de gran ayuda pues se percibía cierta apatía por parte del grupo.

Figura 33. Niño presentando su juguete elaborado con hoja de papel



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Posteriormente recuperamos lo que se hizo durante la sesión para registrarlo en una hoja de rotafolio que pegamos en el salón y así observar el proceso de inicio a fin; también anotamos la investigación para el día siguiente a partir de responder la pregunta, ¿a qué juegas en tus ratos libres y dónde lo haces?, para que más tarde la copiaran en su cuaderno de tareas.

### **Sesión 2.**

- *Pregunta de indagación: ¿Cómo a partir de una narración se pueden explorar conceptos distintos de movimiento como cualquier acción, desplazamiento (camino recto, circular, curvo, y sin rumbo, considerando las posibilidades del cuerpo), así como la capacidad de atención de la forma en distintas imágenes propuestas y el trabajo con distintos materiales, se pueden construir aviones a partir de su capacidad creativa?*

Tabla 14. *Secuencia Didáctica: Juego del avión*

<b>Tiempo Aproximado</b>	<b>Secuencia didáctica</b>
10 min	<p><i>Inicio</i></p> <p>Comenzaremos recuperando su investigación del día anterior a partir de la pregunta ¿A qué juegan en sus ratos libres y dónde lo hacen?, se pedirá algunos alumnos que comenten lo que respondieron, a partir de sus respuestas o dibujos.</p>
10 min	<p><i>Desarrollo</i></p> <p>Se les preguntará si conocen “el juego del avión” y si lo han jugado, cómo se juega; De acuerdo a sus comentarios, se anotarán cuáles son los pasos y reglas para jugar. Se les invitará a salir del salón para jugar en el patio, en los cuatro aviones que estarán previamente marcados con gis en el piso; divididos en equipos de seis integrantes aproximadamente y por turnos pasarán a jugar.</p>
25 min	<p><i>Generalización</i></p> <p>Después de que todos hayan tenido la oportunidad de jugar, regresarán al salón, para contarles la historia de un avión, escucharán la historia al mismo tiempo que exploran los movimientos sugeridos en ella.</p> <p>A continuación se les mostrarán diferentes imágenes de aviones, de las cuales se les pedirá que observen la forma de cada avión, así como algunos detalles o elementos que los diferencian, para que a partir de utilizar algunos materiales como popotes, plastilina o papel, puedan construir su propio avión. Durante estas actividades se utilizarán sonidos de aeropuertos, motores de aviones en movimiento. De acuerdo con el interés del grupo, podrán tener un momento para jugar con el avión que crearon y darle movimiento, así como imaginar cómo se verían las personas o lugares desde éste, desde la visión de un pájaro, hasta ver de manera frontal, de las personas o lugares.</p>

---

*Cierre*

15 min.

Para finalizar, recuperaremos con el grupo lo realizado en la sesión, invitando a los alumnos para que lo expresen a partir de movimientos, mientras se registra en una lámina y se coloca en el salón junto a la lámina del día anterior, para darle seguimiento al proceso. A manera de investigación se les pedirá que pregunten a que jugaban sus padres y/o abuelos, podrán contestar a ella dibujando o anotándolo en su cuaderno de tareas.

---

Recursos: Gises de colores, imágenes y/o videos de aviones, sonidos de aviones, popotes, plastilina, papel, tijeras, cinta adhesiva.

---

Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.

En la segunda intervención recuperamos la investigación que dejamos el día anterior sobre lo que juegan en sus ratos libres y dónde lo hacen; mientras mi compañero les preguntaba, yo recuperaba las respuestas anotándolas en la lámina correspondiente. Mi compañero se centró en la pregunta ¿en qué parte de su casa?, posteriormente traté de rescatar ¿a qué juegan en otros lugares como la escuela?; sus respuestas fueron: Casa- muñecas, cocina, pelota, colorear, carros, Xbox, canicas, PSP y Escuela- perros y gatos, carros, resortes, atrapadas, canicas, escondidas, fútbol y cocina; en ninguna de las respuestas señalaron el juego del avión, por lo que los llevé a recordar los dibujos que están en el patio, pues habían mencionado una carretera, pero no aquellos que están fuera del salón; me llamó la atención que la mayor parte del grupo si los ha notado, saben qué es el juego del avión, pero al parecer no lo han utilizado.

Una vez identificado el juego, les preguntamos sobre las distintas formas de jugarlo y para explicar su respuesta, le pedí a un niño que en su participación utilizara su cuerpo para poder tener más claridad, posteriormente los demás lo siguieron ejemplificando con su cuerpo. Para el juego, algunos propusieron utilizar una moneda, papel, papel mojado o gis y poder lanzarlo, también establecimos las reglas para poder salir a jugar, las cuales registramos y se concluyó que se debe saltar con un pie y regresar saltando sin pisar raya y aventar una piedra o papel.

Para salir formamos equipos de 7 integrantes, acordando que antes debían marcar o dibujar el juego con gis ya que se aprecian con dificultad debido a que se han despintado con el paso del tiempo; mientras salían, uno de los niños me compartió una idea muy interesante, acerca de hacer el avión con letras en lugar de números, pero no llevó a cabo su idea.

*Figura 34 y 35. Niños marcando con gises el juego del avión y jugando en él.*





Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

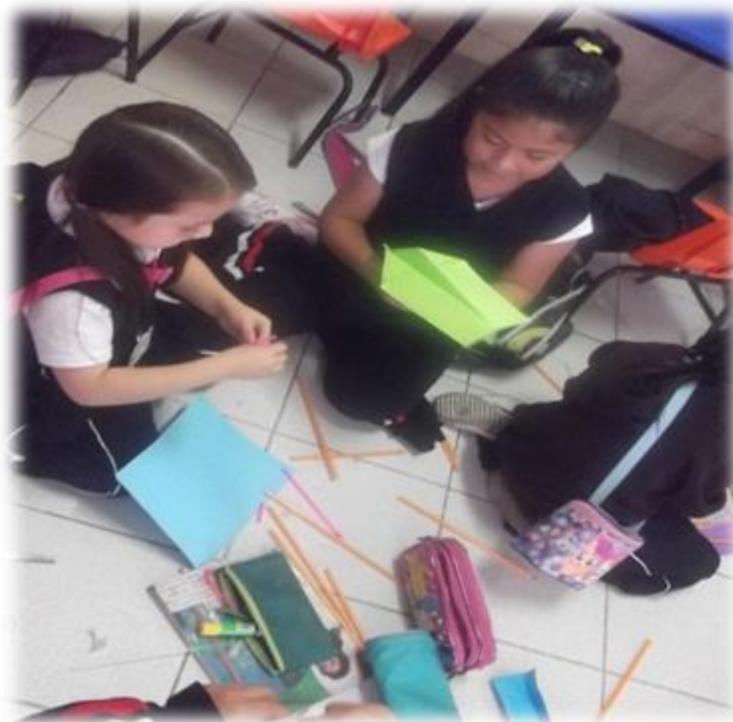
Después de jugar un poco, regresamos al salón para construir cada uno su propio avión, modificando un poco el plan de acuerdo con el interés del grupo, así que retomamos un poco de lo que se trabajó el día anterior sobre la elaboración de juguetes con papel, de manera que utilizaron hojas de papel, popotes y cinta adhesiva que entregamos a cada uno para su construcción, también escucharon el sonido del avión cuando despegaba, a lo que muchos comentaron que estaba en un aeropuerto o en el Ajusco que es donde han visto aviones. Mientras los niños y niñas preparaban su material y pensaban cómo hacer su avión, mi compañero les mostró diferentes imágenes de aviones para que pudieran tener más opciones como guía.

Algunos niños y niñas decidieron trabajar en el piso, otros se quedaron en su lugar; observé que al principio tenían algunas dudas acerca de cómo elaborar su avión, probando diferentes posibilidades, después de observar las imágenes o el trabajo de algunos compañeros, comenzaron a trabajar con más claridad.

Siempre estuvieron con gran interés en la actividad, donde la mayoría elaboró el avión común de papel, acomodando los popotes en las alas o en la punta; ya casi al

finalizar, recordé poner la música que dio un toque distinto, y creó un ambiente agradable. Observamos que el grupo disfrutaba lo que hacía, de manera que les dimos un poco más del tiempo contemplado y no logramos llevar a cabo otras actividades que habíamos planeado para ésta sesión.

*Figura 36.* Niños elaborando un avión con papel y popotes.



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Terminaron sus aviones y les pusieron nombre, debido a que los trabajaríamos la siguiente sesión, hecho que generó aún más interés sobre qué realizarían con ellos.

Mi compañero y yo nos reunimos para hacer modificaciones a la planeación, pues habíamos registrado diversas actividades que por falta de tiempo ya no pudimos realizar, lo cual es normal, debido a que en ocasiones suceden cuestiones inesperadas y por ello la planeación debe ser flexible; por esta razón, ante el interés del grupo decidimos ampliar un poco el trabajo con el avión.

A partir de estas sesiones tuvimos mayor alternancia entre nuestras intervenciones, así como un equilibrio entre las actividades y mayor comunicación entre los lenguajes artísticos.

### Sesión 3.

- *Pregunta de indagación: ¿Cómo a partir de una narración se pueden explorar las posibilidades del cuerpo mediante el uso de conceptos de movimiento como pausa activa, cualquier acción, desplazamiento (camino recto, circular, curvo, y sin rumbo), así como distinguir algunas características relacionados con la forma considerando los aviones creados, para llegar a la notación de las sensaciones y perspectivas (arriba - abajo)?*

Tabla 15. *Secuencia Didáctica: Historia de un avión*

<b>Tiempo</b> <b>Aproximado</b>	<b>Secuencia didáctica</b>
10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Debido a que no pudimos concluir la secuencia del día anterior se ha considerado retomar el trabajo para esta sesión, ante el interés del grupo.</i></li> </ul> <p><i>Inicio</i></p> <p><i>Comenzaremos recuperando con los alumnos lo realizado el día anterior, como fue el juego del avión y la elaboración de un avión de juguete, para posteriormente anotarlo en la lámina de registro de actividades de la clase.</i></p>
25 min	<p><i>Desarrollo</i></p> <p>Escucharán a continuación la historia de un avión, se les pedirá que se recuesten en el piso con los ojos cerrados o en una posición cómoda, para que a partir de sonidos, puedan imaginar cada una de las acciones que ocurren en la historia. ¿Qué fue lo que lograron imaginar al escuchar la historia y los sonidos?</p>

---

Cada alumno tomará el avión que crearon para representar con este, la historia que nuevamente se les narrará; de manera que se les pedirá que tomen su avión para realizar las acciones y movimientos que se presentan en la historia.

Un tercer momento consistirá en dividir al grupo en dos equipos, en esta ocasión ellos a partir de su cuerpo se convertirán en avión, previamente se les mostrarán algunas imágenes de aviones y se les preguntará si ¿han observado cómo despegar un avión?, ¿cuáles son las partes que lo conforman?, si ustedes fueran el avión, ¿cuáles serían sus alas y ruedas? ¿qué sonido harían al volar y cómo se moverían? El primer equipo representará la mitad de la historia, mientras el resto observará con atención los movimientos de sus compañeros, posteriormente cambiarán los roles para concluir con la segunda parte de la historia.

---

#### *Generalización*

Se les preguntará ¿qué observaron?, ¿todos sus compañeros realizaron los mismos movimientos?, ¿lograron imaginar el avión con los movimientos que realizaron sus compañeros?, ¿fue difícil realizar los movimientos? ¿identificaron en la actividad algunos conceptos de movimiento que habíamos trabajado, cuáles?, ¿lograron imaginar cómo era la vista desde el despegue, estar en el aire y aterrizar?

15 min

Se le mostrará al grupo un video del “despegue de un avión”, para que puedan tener otra perspectiva de la acción que realizaron.

Organizados en parejas, en una hoja blanca, dibujarán alguna de las vistas que pudieron imaginar al estar en vuelo con su avión o convertidos en este. En el piso se acomodarán sus dibujos de acuerdo a las perspectivas que plasmaron, para poder observarlas y comentar al respecto sus semejanzas y diferencias entre ellas.

---

#### *Cierre*

10 min.

Para finalizar, recuperaremos con el grupo lo realizado en la sesión, invitando a los alumnos para que lo expresen a partir de movimientos,

---

mientras se registra en una lámina para darle seguimiento al proceso.

---

Recursos: Imágenes y/o videos de aviones, sonidos de aviones, aviones individuales.

---

Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.

---

En la tercera intervención recuperamos las actividades del día anterior: el juego del avión, las reglas para poder jugar y la elaboración de su propio avión de juguete, mediante preguntas que fueron guiando sus respuestas hacia la organización, si fue fácil o complicado trabajar en equipo, etc.

Para continuar y poder narrarles la “Historia de un avión” (anexo 4), tuvimos que mover mesas y sillas, una vez acomodadas, les pedimos que buscaran un espacio en el piso y se recostaran; sin embargo, los niños buscaban estar junto con sus amigos y comenzaban a jugar, a pesar de ello, comencé a leer la historia que hablaba de un hangar, palabra que pensé los niños no entenderían, pero el contexto de la historia apoyó su comprensión, de manera que uno de los niños preguntó “qué es un hangar” y entre todos, tanto compañeros como profesores, con sus comentarios, ayudaron a encontrar el significado de la palabra.

*Figura 37.* Niños recostados para escuchar la historia de un avión.



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Al terminar la historia, mi compañero les preguntó ¿qué partes de su cuerpo utilizarían si fueran un avión?, la mayoría coincidió en que los brazos como alas y

regresaron a su lugar; una vez tranquilos, les pregunté sobre la historia, de qué trataba, dónde y cómo, esto para que tuvieran más claridad, ya que posteriormente, con el avión que elaboraron el día anterior, representarían la historia que se volvió a narrar para dicha acción.

Debido a que algunos niños no asistieron el día anterior, no tenían un avión como los demás, de manera que les di una hoja para que pudieran elaborar uno sencillo y así poder realizar la actividad, pude observar que algunos se apoyaron de otros compañeros para que les ayudaran a elaborar sus aviones de papel.

Después de haber explorado el espacio con el avión, narramos nuevamente la historia, para que la representaran con su cuerpo de acuerdo a los movimientos y desplazamientos señalados, haciendo énfasis en los que estaríamos trabajando. Para un mejor manejo del espacio, se dividió al grupo en dos equipos y esto facilitó el trabajo, evitando que chocaran, se golpearan o comenzaran a jugar y fue muy agradable observar el manejo de su cuerpo para recrear la historia, sobre todo en aquellos niños que en un principio se sentían inseguros de realizar este tipo de movimientos.

Figura 38 y 39. Niños explorando el movimiento con el avión de papel y con su cuerpo.



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Una vez que todos pasaron a representar la historia, recordamos e identificamos los conceptos del Alfabeto de movimiento que se habían utilizado, donde observamos que la mayoría de los niños logró recordar y reconocer los símbolos al relacionarlos con las actividades que realizaron.

Finalmente, elaboraron un dibujo sobre las perspectivas del avión ya fuera desde la tierra o en el aire y a pesar de que el profesor les mostró un video al respecto, pude observar que a la mayoría se le dificultó comprender lo que se les pidió, pues tal vez hizo falta explorar más al respecto. Dejamos otra investigación con la pregunta ¿A qué jugaban sus padres o abuelos? Y en esta ocasión se pidió que la anotaran en su cuaderno de tareas.

#### **Sesión 4.**

- *Pregunta de indagación: ¿De qué manera a partir de un relato y de jugar a la lotería, logran observar características como el color y la forma, así como la posición de los personajes, objetos en uso y/o gestos e identificar algunos conceptos del alfabeto de movimiento que se han estado trabajando como son flexión, extensión, salto, trayectorias y pausa, para representar a través de su cuerpo algunos personajes de las cartas del juego?*

Tabla 16. *Secuencia Didáctica: Lotería*

<b>Tiempo Aproximado</b>	<b>Secuencia didáctica</b>
	<i>Inicio</i>
10 min	Comenzaremos recuperando su investigación a partir de la pregunta ¿A qué jugaban sus padres o abuelos?, se pedirá algunos alumnos que comenten lo que respondieron, a partir de sus respuestas o dibujos.
	<i>Desarrollo</i>
20 min	Escucharán un relato actuado por parte de los docentes especialistas, en el cual un niño pregunta a su abuelo acerca de los juegos que recuerdan y que más le gustaban cuando era pequeño. En dicha

	<p>historia se rescatará el juego de la lotería para invitar a los alumnos a conocerla a través del juego.</p> <p>Se dividirá al grupo en 8 equipos, cada equipo recibirá una tarjeta de gran tamaño, en la cual de acuerdo a conforme se lean las cartas de cada personaje, se colocará un cuadro de fomi en la imagen correspondiente.</p> <p>Se realizará una exploración con algunos personajes a partir del cuerpo, con apoyo de música donde se les invitará a moverse a partir de los siguientes conceptos: cotorro-desplazamiento, araña-flexión, sol-extensión, pausa-árbol o rosa, rana-salto.</p>
20 min	<p><i>Generalización</i></p> <p>Al terminar de jugar, se elegirá un niño al azar y se le entregará una carta de un personaje del juego, de tal manera que uno de cada pareja deberá representar con su cuerpo el personaje correspondiente a su carta, se mantendrán divididos en equipos y tendrán que estar atentos para completar su tarjeta, a partir de las representaciones de sus compañeros. En caso de que faltaran por mencionarse cartas, serán dichas por los profesores especialistas.</p>
20 min.	<p><i>Cierre</i></p> <p>Para finalizar, recuperaremos con el grupo lo realizado en la sesión, a partir de algunas preguntas: ¿Ya conocías el juego de la lotería, de qué forma disfrutaste más jugarla, te gustó ser alguna de las cartas?</p> <p>Mientras se registra en una lámina para darle seguimiento al proceso.</p>
<p>Recursos: cartas de lotería y tarjetas grandes, cuadritos de fomi.</p>	
<p>Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.</p>	

La cuarta intervención fue un poco conflictiva desde su inicio, ya que comenzamos un poco tarde debido a que estuvimos esperando a la docente, pero no se presentó, de manera que tomamos por nuestra cuenta al grupo que ya estaba un poco inquieto por la inactividad; recuperamos su investigación sobre ¿a qué jugaban tus papás o abuelos? Respondieron lo siguiente: lotería, cuerda, fútbol, canicas, pistolas, yoyo,

trompo, resorte, rayuela, bicicleta, avioncitos, trenecito, cebollitas y muñecas. En esta ocasión, entre las respuestas si apareció el juego de la lotería, a partir del cual estaríamos trabajando.

La siguiente actividad era una narración que estaba pensada para ser actuada por los docentes investigadores, de manera que necesitábamos el apoyo de un tercero y para esto habíamos pensado en la profesora, pero debido a su ausencia solicitamos apoyo al director, quien con toda la disposición asistió al salón e incluso observó un poco nuestro trabajo y la dinámica del grupo.

Al grupo le entusiasmó mucho la historia (anexo 5), donde no sólo eran espectadores, pues en ocasiones podían intervenir y además de ver la situación, debían escuchar la narración para poder comprender; posteriormente, los invitamos a jugar lotería y nuevamente estuvieron sin actividad durante algunos minutos, mientras repartimos tarjetas y el fomi que utilizarían como fichas para jugar. Antes de comenzar a jugar, en un par de equipos ya había conflictos por tener que compartir la tarjeta a pesar de que era de gran tamaño, situación en la que invertimos tiempo para tratar de solucionarlo.

Una vez jugando, no se les mostró la tarjeta que se mencionaba, pero si se les daba una descripción a manera de verso o adivinanza como, por ejemplo: “el que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija”, de manera que varios de los niños respondían de acuerdo a sus referentes, a las imágenes o a lo que escuchaban en la oración.

Para la siguiente actividad, tuvimos que mover las mesas y sillas y así poder tener más espacio en el salón, lo que les llevó más tiempo de lo común; y pensando en relajarlos un poco, realicé una actividad de calentamiento para después dar las indicaciones de la siguiente actividad. Desde el calentamiento, los niños ya se mostraban bastante inquietos, jugando entre ellos, también algunas de las niñas no se querían integrar; cuando comenzaron a moverse, varios niños estaban jugando a hacer bolita o caballito y otros al ver el descontrol preferían no participar.

Figura 40. Grupo dispuesto para realizar el calentamiento.



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Al notar la situación, decidí detener la actividad y optamos por hablar con el grupo, que, al observarnos tan serios, cambiaron poco a poco de actitud hasta que pudimos discutir lo ocurrido; cada uno quería compartir su opinión, por ejemplo, que a ellos les gustaba mucho la clase, pero a veces algunos compañeros no los dejaban trabajar, porque son groseros y no quieren compartir. Debido a que vimos la necesidad del grupo de compartir lo que sentían o pensaban acerca las sesiones de educación artística que impartimos, les pedimos que lo escribieran en una hoja con su nombre que nos entregaron al finalizar.

En este tipo de situaciones, el diálogo es muy importante para comprender lo que sucede y no quedarnos con la idea de que lo hicimos mal, sino por qué y cómo solucionarlo.

Debido a que no se encontraba la docente, dejamos al grupo a cargo de una profesora que había estado trabajando con ellos, para reunimos en otro espacio y comentar lo sucedido, leer sus escritos y elaborar las siguientes dos planeaciones, tomando en cuenta lo sucedido con el grupo.

Dentro de sus comentarios estaba que habían aprendido y les había gustado jugar o hacer aviones, jugar a la lotería, utilizar gises, hacer como sapo, caminar como araña, disfrazarse como flor con el papel, los ejercicios, las historias y la hoja de papel;

aprendieron a compartir, a escuchar, a respetar las reglas del salón y no aprendieron a poner atención.

La conversación que tuvimos con el grupo había influido en algunos de los escritos, pero definitivamente cada uno escribió aquello que más le había significado; por lo que, a pesar de haber detenido una actividad, el momento que tuvimos con ellos para compartir, nos sirvió como evaluación.

Ante la situación, decidimos realizar la siguiente planeación en dos momentos, algo muy similar al juego y la historia del avión; es decir, a partir de una temática, pero en esta ocasión optamos por darle mayor peso en la primera sesión a las artes visuales y en la segunda al Alfabeto de movimiento, esto también debido al tiempo, pues en ocasiones las actividades requerían detenerse más para la elaboración de algunos materiales.

### **Sesión 5.**

- *Pregunta de indagación: ¿De qué manera a través de la exploración de algunos muñecos de peluche e imágenes bidimensionales, pueden identificar características como: tamaño, textura, color, forma y sus posibilidades de movimiento como la flexión, a partir del uso de distintos materiales como periódico, bolsas de papel, cinta adhesiva, hojas de colores, crayolas, papel crepe, lustre y terciopelo para poder crear un personaje tridimensional?*

Tabla 17. *Secuencia Didáctica: Muñecos de peluche*

<b>Tiempo</b>	<b>Secuencia didáctica</b>
<b>Aproximado</b>	
	<i>Inicio</i>
	Comenzaremos preguntando si conocen, tienen alguno en casa o si les gustan los peluches, anotaremos sus respuestas en una lámina.
10 min	Después de escucharlos, se mostrarán algunos peluches de distintos tamaños y de diferentes formas; podrán explorar las posibilidades de movimiento que poseen éstos.

15 min	<p><i>Desarrollo</i></p> <p>De acuerdo con la observación y exploración de algunos de ellos, se les preguntará cuales son las características que encuentran en cada uno de estos, como el tamaño, la textura, los colores y algunas otras características que logren observar e identificar, a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo se sienten los muñecos, de qué tamaño son, tienen uno o varios colores, de qué material son sus ojos, etc.?</p> <p>Se les mostrará la imagen correspondiente a la historia “canasta de animales”, en la cual observarán a un caballo amarillo, un chango azul de patas largas, un perro blanco, un oso rosa, un león amarillo y cobarde así como un gato grande y verde, los cuales representan peluches, como los que pudieron explorar. Se preguntará a los alumnos ¿qué estarán tramando esos peluches?, ¿en dónde estarán?, ¿de quién serán?, ¿qué creen que van a hacer?</p>
20 min	<p><i>Generalización</i></p> <p>Narraremos el inicio de la historia, para que a partir de ésta y de la imagen puedan crear su propia interpretación de alguno de los personajes, con distintos materiales, como periódico, bolsas de papel, cinta adhesiva, hojas de colores, crayolas, papel crepe, lustre y terciopelo.</p> <p>Mientras se encuentren trabajando se acompañará con música de Crí-Crí</p>
10 min.	<p><i>Cierre</i></p> <p>Al terminar, presentarán su muñeco al grupo a partir de la frase: este es (nombre), es un (animal) y se mueve así (incorporar un concepto del alfabeto de movimiento). Una vez que la mayoría del grupo lo haya presentado se completará la segunda parte del inicio de la historia, la cual será retomada la siguiente sesión.</p>
<p>Recursos: Peluches, distintos materiales, imágenes de peluches y de los personajes del cuento “Canasta de animales”, música de Crí-Crí</p>	

Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.

En la quinta intervención trabajamos con la historia “Canasta de animales” –del libro *Historias en movimiento*- que trata acerca de cómo unos muñecos de peluche cobran vida, de manera que llevamos algunos muñecos de diferentes texturas, colores, tamaños y posibilidades de movimiento para que los tocaran, observaran y exploraran, pues posteriormente tendrían que describir sus características; para observar los peluches, tuvieron que intercambiarlos y compartirlos con todos los compañeros, de manera que en ésta ocasión no hubo conflictos.

Figura 41 y 42. Niños explorando diferentes muñecos de peluche.



Fotografías Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Después de la exploración con los muñecos, partieron de sus referentes y comentaron acerca de los que tienen en casa, mencionando entre ellos principalmente los osos y una vez que describieron aquellos muñecos que exploraron, se les mostró la imagen del cuento para identificar a los personajes que son animales muy comunes, entre ellos los que llamaron más su atención fueron el gato verde, el perro blanco y el caballo amarillo.

Posteriormente, leí el inicio de la historia y a partir de ésta y de la imagen, se les pidió que eligieran uno de los personajes para elaborarlo con apoyo de diferentes tipos de papel (periódico, crepe, terciopelo, lustre y hojas de colores) y poder descubrir las posibilidades que éste tiene. La actividad estuvo acompañada por una canción de Cri-cri sobre los juguetes; para trabajar, algunos niños decidieron formar equipos, de manera que acomodaron sus mesas, mientras los demás continuaron en su lugar solos y otros más lo hicieron por parejas; logramos observar como poco a poco cada uno de ellos tomó la decisión sobre cómo trabajar aquello que se les había pedido, pues sintieron la libertad de hacerlo.

A pesar de que en esta ocasión nos centramos más en el trabajo con artes visuales, el acompañamiento de la música y la libertad de elección de materiales, les permitió moverse para interactuar con los otros.

El grupo utilizó el material de distintas formas, uno de los niños quería hacer el caballo, pero no tenía claridad sobre cómo elaborarlo y en un primer momento pensó en utilizar el papel periódico hecho bolita, tal como algunos ya lo estaban haciendo; algunos realizaron un disfraz, agregaban detalles a sus creaciones, se movían por todo el espacio, pero todos estaban centrados en la elaboración de su personaje y compartieron cada uno de los materiales, apoyando a quien lo necesitaba y debido al interés del grupo se requirió más tiempo, por lo que concluimos la sesión con esta actividad.

Figura 43 y 44. Niños haciendo dibujo del personaje que eligieron y seleccionando material para su elaboración.



Fotografías Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

### Sesión 6.

- *Pregunta de indagación: ¿De qué manera a partir de imágenes en relación con los personajes de una historia se pueden explorar diversas posibilidades que tiene su cuerpo para identificar algunos conceptos del alfabeto de movimiento como: flexión, extensión, desplazamiento pausa, salto, cambio de peso, e integrarlo al darle vida a un objeto tridimensional?*

Tabla 18. *Secuencia Didáctica: Canasta de animales*

<b>Tiempo Aproximado</b>	<b>Secuencia didáctica</b>
10 min	<p><i>Inicio</i></p> <p>A partir de preguntas como ¿recuerdan cómo era la textura de los peluches, qué partes del cuerpo de los peluches se podían mover, eran del mismo tamaño?, retomaremos las características encontradas por parte del grupo respecto a los peluches trabajados en la sesión anterior.</p>
20 min	<p><i>Desarrollo</i></p> <p>Se mostrarán una serie de imágenes de los animales correspondientes a la historia, procurando que a partir de éstas los alumnos exploren algunos conceptos de movimiento por medio de una situación, Chango: estar dormido con el cuerpo flexionado, despertar y extender el cuerpo, tener hambre, buscar comida, desplazarse colgados de una liana, saltar de una rama de un árbol a otra, bajar del árbol y saltar los charcos en la tierra, escuchar un ruido y detenerse, desplazarse en camino curvo, con cuidado hacia un árbol, llegar a él y extender sus piernas y brazos para alcanzar de sus ramas la fruta. Se darán consignas de cambios de tiempo, espacio y energía, así como desplazarse livianos colgados de la liana o saltar rápido de una rama a la otra.</p>
20 min	<p><i>Generalización</i></p> <p>Se comenzará a narrar la historia, se dividirá al grupo en equipo de 6 integrantes, en el cual cada uno se convertirá por medio de su cuerpo en cada uno de los personajes de la historia, se les entregará una tarjeta con la cual sabrán el personaje que interpretarán.</p> <p>Una vez divididos en equipos, se comenzará a contar la historia, de acuerdo con las situaciones que se narren, con apoyo de tarjetas con los conceptos de movimiento sugeridas en la historia, que se han revisado en actividades anteriores, cada integrante del equipo deberá</p>

---

moverse e intervenir en la construcción de la historia, así hasta terminarla. Se preguntará al grupo: ¿que sintieron al ser peluches y poder cobrar vida, hubo algún movimiento de tu personaje que más te agrado, que otro personaje a partir de sus movimientos te hubiera gustado interpretar?

Posteriormente se les entregará su muñeco realizado la sesión anterior, ahora tendrán que agruparse de acuerdo al personaje que crearon, y una segunda vez se narrará la historia para que agrupados de esta manera todos puedan moverse conforme su personaje. Al terminar se preguntará al grupo: de acuerdo a lo que observaste ¿Qué movimiento te gustó más de acuerdo a los realizados por los personajes, qué movimiento crees que podrías integrar en los que tu realizaste?

---

*Cierre*

20 min.

Se anotará lo realizado en la sesión en una lámina a través de los comentarios de los alumnos, así como de las siguientes preguntas: ¿Te fue sencillo o complicado identificar los movimientos con las tarjetas?, ¿te gustó interpretar la historia a partir de tu cuerpo?, ¿cómo te sentiste al mover tu personaje de acuerdo con la historia?

---

Recursos: Imágenes de changos realizando actividades, música de Crí-Crí y sus personajes elaborados.

---

Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.

La sexta sesión nos permitió identificar aspectos específicos de elementos visuales y movimiento que los niños adquirieron a lo largo del proceso, así como las posibilidades de relación entre las posibilidades de movimiento y el alfabeto que permitieron trabajar una historia sencilla de forma atractiva, trabajando la atención, percepción, escucha y el movimiento.

Dimos continuidad a la secuencia, en esta ocasión con el enfoque en danza, de tal forma que iniciamos con un calentamiento, centrándonos en uno de los personajes de la historia para explorar algunos de los conceptos de movimiento que se han trabajado

(flexión, extensión, pausa activa y desplazamiento), creando una situación de un chango con apoyo de algunas imágenes que se les mostraron previamente.

Mi compañero les indicó que tendrían que estar dormidos al igual que el chango de una de las imágenes y en seguida un niño saltó al piso para recostarse, por lo que se les pidió que lo hicieran en su lugar para evitar golpes entre ellos; debido a que regularmente los niños se dispersan con alguna indicación, que en éste caso fue buscar un árbol, todos estaban sobre la imagen que la maestra colocó como decoración, de manera que les pedí que se lo imaginaran, pero algunos ya estaban dispersos por otro lado jugando, hice tal acción como fue un salto con un sonido que volvió a centrar la atención del grupo y modifiqué un poco lo planeado para continuar, pues es lógico que los niños quieran saltar en éste tipo de situaciones.

De forma breve mi compañero retomó lo realizado el día anterior con la exploración de peluches como fue describir su tamaño, color, textura y movimiento, así como los personajes de la historia a partir de las imágenes que observaron; mientras tanto, me dediqué a pegar las tarjetas de conceptos de movimiento a manera de partitura, que recorrerían para recrear la historia con su cuerpo. En seguida leí la historia, al tiempo que el profesor realizaba los movimientos y desplazamientos que ésta sugería, al terminar expliqué algunos movimientos con mayor detalle para su comprensión. La historia les llamó la atención ya que son muñecos que cobran vida, además de las tarjetas de colores que debían recorrer de acuerdo con lo indicado en la historia, con la oportunidad de elegir uno de los personajes para representarlo en el trayecto.

Formé equipos de seis integrantes para poder pasar, el primer equipo realizó de forma muy cuidadosa los movimientos, incluso con algo de timidez; mientras tanto, los demás estaban atentos observando e incluso apoyando con sonidos que tenían relación. La docente a pesar de estar realizando otra actividad en su escritorio, también mostró interés e intervenía en ciertos momentos, cantando o señalando alguna de las acciones.

La organización del trabajo en pequeños equipos nos sirvió para que tuvieran mayor disposición del espacio; sin embargo, requería de mayor tiempo para que cada uno tuviera la oportunidad de participar.

Figura 45, 46 y 47. Diferentes equipos haciendo el reconocimiento, lectura y desplazamiento de los conceptos que señalaba la historia.





Fotografías Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Nos llamó la atención que todos los equipos se agacharon cuando aparecía el murciélago, a pesar de que no había algún símbolo de flexión, ni tampoco lo mencionaba la historia, pues era como si en verdad lo estuvieran viviendo. Cada uno de los equipos mostró entusiasmo antes, durante y después de cada representación, sólo al final se dispersaron un poco porque tendrían la clase de educación física.

### Sesión 7.

- *Pregunta de indagación: De qué manera los niños logran identificar los diferentes elementos trabajados en danza y artes visuales como son los conceptos de movimiento: flexión, extensión rotación, pausa actividad, desplazamientos y saltos así como la línea, la forma y el color a través de un circuito de actividades que pongan en juego su capacidad de observación y posibilidades de movimiento.*

Tabla 19. *Secuencia Didáctica: Circuito de imagen y movimiento*

<b>Tiempo</b> <b>Aproximado</b>	<b>Secuencia didáctica</b>
10 min	<p><i>Inicio</i></p> <p>Recuperaremos lo realizado la sesión anterior <i>¿fue sencillo o complicado identificar los movimientos con las tarjetas, te gustó interpretar la historia a partir de tu cuerpo?</i> A través de las láminas completadas con los comentarios de los alumnos, realizaremos un breve seguimiento a lo realizado, por el grupo, a lo largo de las sesiones como fue:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Cómo elaboraron un juguete a partir de la hoja de papel, qué juguetes hicieron?</i></li> <li>• <i>¿Recuerdan cómo jugar al avión, recuerdan que ustedes se convirtieron en un avión?</i></li> <li>• <i>¿A qué otros juegos jugaban sus padres o abuelos, cómo se juega a la lotería, pueden mencionar algunas de las cartas?</i></li> <li>• <i>¿Cuál fue la última historia que conocimos sobre juguetes, cómo la representaron y quienes eran sus personajes?</i></li> </ul>

---

### *Desarrollo*

Se mencionará a los alumnos que pasarán por algunas actividades de acuerdo a lo que estuvieron realizando en las clases, para lo cual será necesario cambiar de espacio, en el cual se les darán las indicaciones a modo de ejemplificación para que posteriormente lo realicen por parejas. De esta manera organizados en equipos de seis personas pasará cada uno a la vez por una estación diferente:

1.- Juego del avión: los alumnos formados jugarán al avión a partir de recordar las reglas del juego; terminará cuando cada integrante del equipo haya saltado en el avión.

2.- El vuelo del avión: los alumnos tendrán que realizar los movimientos que les proponen los conceptos (flexión, extensión, desplazamiento recto, curvo y circular y pausa) acompañados de imágenes de aviones, así como se planteó en la historia:

15 min

- Flexión- avión en el hangar
- Extensión – extender sus ruedas y alas para despegar
- Camino recto – subir hasta las nubes
- Camino curvo – esquivar las nubes del camino
- Camino circular – volar en círculos alrededor de la ciudad
- Flexión y pausa – aterrizar en la pista y detenerse

3.- Juguetes en movimiento. Cada integrante del equipo elegirá una tarjeta, deberán observar con atención la imagen del juguete así como del concepto que lo acompaña, estarán dispuestos tres diferentes desplazamientos, elegirán uno para realizar el movimiento de la tarjeta, mientras los demás observan los movimientos de cada compañero: perro siguiendo su cola– rotación // gato – salto // ave volando – extensión // orangután – flexión // sapo – salto // canguro – salto // panda – extensión // pingüino – extensión // oruga – flexión.

---

### *Generalización*

20 min

Una vez terminado el circuito regresarán al salón, se les entregará una hoja en la cual realizarán dos dibujos de acuerdo con las actividades

---

---

realizadas anteriormente, en el primer espacio trazarán con una línea el recorrido realizado en la historia del avión que realizaron en el circuito, en el segundo espacio se dibujarán a ellos mismos o a un compañero, realizando alguna acción de los siguientes conceptos de movimiento: flexión, extensión, rotación, salto, desplazamiento recto, curvo o circular, al final deberán dibujar el concepto que utilizaron.

---

*Cierre*

10 min.

Se comentará lo realizado durante la sesión rescatando los elementos visuales y de movimiento que estuvieron presentes y lograron identificar en el circuito. ¿Qué imágenes observaron, qué tarjetas o conceptos de movimiento reconocieron y realizaron, qué juegos de los vistos en las sesiones identificaron? De manera breve se platicará al grupo la actividad del día siguiente en la cual realizarán una actividad en compañía de algún familiar.

---

Recursos: tarjetas con los conceptos de movimientos acompañados de imágenes y hojas de ejercicios.

---

Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.

---

Realizamos la séptima intervención en un horario diferente debido a que tenían programadas otras actividades y no queríamos interferir con ellas; a pesar de ello, llegamos temprano para poder preparar el material en el salón de usos múltiples que se nos facilitó en ésta ocasión, acomodamos el espacio de la forma que nos pareció más pertinente para trabajar, dividido en tres por la cantidad de estaciones, pero debido a que se formaron cuatro equipos, la docente nos sugirió tener un espacio más con papel kraft donde dibujaran lo que aprendieron con nosotros.

*Figura 48.* Salón de usos múltiples organizado con tarjetas de colores para trabajar por estaciones.



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

La docente nos apoyó todo el tiempo, incluso estuvo a cargo de una estación y de la música, la cual por momentos estaba muy fuerte y no nos permitía escucharnos o teníamos que gritar para dar las indicaciones.

A pesar de que la docente no continuó con el proceso de acompañamiento; durante nuestra intervención, sobre todo al final, colaboró con nosotros, nos facilitó espacios, tiempos y nos sugirió ideas.

La primera estación consistía en jugar al avión como lo habían hecho en una de las sesiones, siguiendo las reglas que ya conocían, de manera que para jugar debían esperar su turno; cada espacio tenía el número correspondiente del uno al diez y al inicio del juego se encontraba una tarjeta con el concepto de salto.

*Figura 49.* Niño jugando en la estación del avión



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

La segunda se basaba en la Historia de un avión, de manera que se colocaron imágenes acompañadas del concepto para relacionarlas con la acción que se describía en la historia, la cual iniciaba con el avión en el hangar que poco a poco extendía sus alas para despegar y desplazarse por diferentes caminos, recto, círculo y curva hasta aterrizar.

La tercera estación en donde me encontraba, tenía tres tipos de caminos, recto, curvo y circular, de manera que les presentaba algunas imágenes de animales que tenían relación con los conceptos de movimiento que estuvimos revisando, como son flexión, extensión y rotación. Debían moverse de acuerdo con el animal que elegían, realizando uno de los caminos hasta llegar a la meta. La cuarta estación tenía un papel kraft con varios plumones y crayolas, con la intención de que los niños elaboraran un mural que plasmara los aprendizajes que tuvieron con nuestro trabajo.

En la estación donde me encontraba pude observar que a la mayoría se le dificultó seguir el camino indicado (recto, curvo o circular) y únicamente realizaban el

movimiento del animal que presentaba la imagen, pues eran dos conceptos que debían realizar a la vez para lo que aún no estaban preparados.

El papel kraft resultó ser muy pequeño, de manera que el mural que pretendía hacer la docente no resultó, pues todos los dibujos estaban amontonados y no se distinguían.

Ya para finalizar, la mayoría de los niños estaban muy inquietos, por lo que a medida que iban terminando, los formé en el pasillo para regresar al salón, donde continuamos trabajando para cerrar la sesión.

Al estar los niños sentados en sus bancas, se les pidió que se dibujaran realizando algún movimiento como avión; la docente se dio cuenta de que los niños no habían comprendido, por lo que nos pidió que se repitiera la indicación que pudo no haber sido clara al principio para todos. Posteriormente, les pedimos que dibujaran el símbolo que correspondía al movimiento que dibujaron del avión y para que tuvieran mayor claridad al respecto, les pegamos las tarjetas en el pizarrón, donde uno de los niños nos indicó que faltaba el símbolo de salto y como no teníamos en ese momento la tarjeta, una de las niñas recordó cómo era y le fue indicando al profesor para que lo dibujara.

*Figura 50.* Niñas representando su experiencia mediante el dibujo.



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Me sorprendió esta actividad que fue a manera de evaluación, pues los niños lograron representar su cuerpo en el dibujo, es decir, a través de la imagen y a su vez relacionarlo con los conceptos del alfabeto, pues recordaban su forma y significado.

Mientras observaba los trabajos de los niños, una niña me dijo que sólo le faltaba dibujar el de “giración” (sic), refiriéndose al símbolo de rotación, que a pesar de no recordar con claridad su nombre, sí lo reconocía por la imagen. Recogimos sus trabajos y dimos por cerrada la sesión.

### **Sesión 8.**

- *Pregunta de indagación: ¿De qué manera los padres de familia al trabajar en colaboración con sus hijos, y de las distintas posibilidades que tiene diversos materiales como: hojas y tipos de papel, lustre, terciopelo, periódicos, resorte, estambre, pegamento líquido y en barra, silicón frío, cinta adhesiva, logran construir un juguete y darle movimiento?*

Tabla 20. *Secuencia Didáctica: Esto es un... y se mueve así*

<b>Tiempo Aproximado</b>	<b>Secuencia didáctica</b>
10 min	<p><i>Inicio</i></p> <p>Comenzaremos explicando al grupo y a sus familiares la manera en la cual se desarrollará la sesión este día; después realizaremos un breve calentamiento a partir del juego y la canción: <i>Cuando a la China fui</i></p>
20 min	<p><i>Desarrollo</i></p> <p>Se presentará un video sobre el museo del juguete, para que a partir de este y en compañía de su hijo, elijan alguno de los vistos o aquel que imaginen, para poder construirlo con apoyo de distintos materiales como, hojas y distintos tipos de papel, lustre, terciopelo, periódicos, resorte, estambre, pegamento líquido y en barra, silicón frío, cinta adhesiva, etc. dispondrán de 15 minutos para su elaboración.</p> <p>Una vez terminado se les pedirá que, a partir de las características del juguete, ambos exploren de qué manera se moverían si fueran el juguete.</p>

---

	<i>Generalización</i>
20 min	A continuación, lo presentarán con acompañamiento de música y de la siguiente frase: Este es un (nombre del juguete) y se mueve así (presentar su movimiento). Se pretende que todos presenten sus juguetes de no ser así se procurará que sea la mayoría.

---

	<i>Cierre</i>
20 min.	<i>Se rescatará lo realizado en la sesión a partir de las siguientes preguntas: ¿qué hicimos y cómo lo hicimos? De manera específica a los padres se les preguntará ¿Cuáles el valor que encuentran en que los niños realicen este tipo de actividades?</i>

---

Recursos: hojas y distintos tipos de papel, lustre, terciopelo, periódicos, resorte, estambre, pegamento líquido y en barra, silicón frío, cinta adhesiva.

---

Fuente: Elaboración en dupla, Ernesto Rojas y Ana Soto 2015.

Para la sesión ocho que fue la última de nuestra intervención, pedimos a los papás asistieran para trabajar con sus hijos, de manera que pudieran conocer un poco del trabajo que realizamos durante nuestra intervención, y reunidos en el salón de usos múltiples, iniciamos presentándonos para aquellos que no nos conocían.

Comenzamos la actividad con un calentamiento muy sencillo para disponer el cuerpo y perdieran la pena con la canción *cuando a la china fui* y para dar continuidad a los juguetes, retomamos su investigación sobre aquello que jugaban los papás o abuelos cuando eran niños, de manera que algunos papás comentaron que jugaban al trompo, balero, canicas, yoyo, resorte y matatena.

*Figura 51 y 52.* Padres de familia haciendo la actividad de calentamiento con sus hijos.



Fotografías Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Se les pidió que pensar en un juguete, como aquellos con los que jugaban, para posteriormente elaborarlo con diferentes materiales que estuvimos trabajando con los niños, como plastilina, estambre, popotes y en su mayoría papel.

La docente se hizo cargo de dos niñas, pues sus papás no pudieron asistir y otros más se fueron con sus amiguitos mientras esperaban a que llegaran sus papás.

Antes de iniciar con la elaboración del juguete, se les mostró un video sobre el museo del juguete antiguo, para poder tener mayor idea de aquello que construirían, tal como se trabajaba con los niños. Hubo papás a los que les llamó bastante la atención el video, pues posteriormente nos preguntaron sobre la dirección del museo, comentando que les gustaría poder visitarlo en alguna ocasión con sus hijos.

Después de observar el video, tomaron el material que necesitaban para la elaboración de su juguete; observamos que algunos papás trabajaban en conjunto con sus hijos, tanto para elegir el material, como para la elaboración, mientras otros papás lo hicieron solos.

*Figura 53 Y 54. Padres e hijos elaborando el juguete con el material que eligieron.*





Fotografías Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Les dimos tiempo suficiente para su creación e incluso algunos terminaron antes, de la misma forma que ocurre en el salón de clases. Mientras algunos terminaban su juguete, se les dio la indicación de cómo lo presentarían a los demás, utilizando la frase “éste es un... y se mueve así”, pidiéndoles que en verdad se movieran como si ellos fueran el objeto.

Comenzaron a presentar su juguete y el primer papá estaba muy entusiasmado en pasar, pero su hija no quería, a pesar de ser una de las más participativas en clase, así que continuamos con los siguientes papás, quienes fueron presentando una variedad de juguetes, elaborados de manera creativa y con material muy sencillo, como fue: un dinosaurio con plastilina, carritos de plastilina, muñecas de papel y algunas con popotes, papalotes, yoyo elaborado con fomi y estambre, cohete, ring de pelea con papel y popotes, maquinita de papel que elaboró una niña con apoyo de la maestra, una muñeca bailadora de papel donde la mamá realizó el movimiento, un avión de plastilina que elaboró y presentó uno de los niños con mucha confianza a pesar de que en clase casi no participa, un carrito de papel que presentó Ulises junto con su

hermano recorriendo parte del salón y finalmente el papá del inicio presentó su trompo de plastilina, abrazando a su hija para girar junto con ella al igual que un trompo.

La docente apoyó en la actividad para invitar a los papás a pasar o a moverse de acuerdo al objeto, tratando de darles confianza, pues es a ella a quien conocen y con la que han estado trabajando.

Yo estuve a cargo de la cámara, por lo que mi compañero realizó el cierre, recordando con los papás lo que se hizo desde el inicio de la sesión, de manera que un papá comentó que los regresamos en el tiempo, recordando los juguetes, rescatando las diferentes formas de utilizar los materiales para construir y se les comentó que esto fue un poco de lo que estuvimos trabajando con el grupo.

Una mamá comentó que tuvieron la oportunidad de dialogar con sus hijos, otra dijo que fue una forma de rescatar las raíces, otro papá señaló el uso de la imaginación y la relación con los padres. Los niños estuvieron un poco tímidos, pero la docente reconoce que algunos adquirieron seguridad a lo largo de nuestro trabajo y desarrollaron mucha creatividad.

El trabajo que realizamos con los papás tuvo la misma secuencia que llevamos con los niños, pues iniciamos preparando el cuerpo, partimos de sus referentes y de una imagen para poder crear algo y darle movimiento en una experiencia colectiva.

El uso de la imaginación y la creatividad estuvieron presentes también en los padres de familia, pues los pusimos en una situación de juego, al movilizar sus saberes, tradiciones y experiencias.

Debido a que durante el proceso debíamos ir resolviendo problemas y haciendo adecuaciones, no seguimos las planeaciones con puntualidad; en las reflexiones de cada sesión se da cuenta de algunas ausencias, como los propósitos al inicio de la ejemplificación, entre otros datos que en ocasiones dimos por hecho; pero es importante señalarlos para que si alguien más está interesado pueda comprender lo que se pretendía hacer.

## Capítulo 4. El sentido de la experiencia al caminar

En este capítulo concluye el camino, pero es aquí donde la metáfora se clarifica y toma forma, la intento moldear de tal manera que se convierta en una figura corpórea, en la que se lleva una fuerte carga emotiva, principalmente de aquellos sucesos que pasan y nos dejan huella, tal como lo hacemos al caminar; es decir, de experiencias que se incorporan en nuestro ser.

El cuerpo al que hago alusión es activo, está en movimiento, danza, se desplaza, camina, habita e interactúa con el mundo, se implica en el espacio y tiempo, abre y brinda posibilidades, pero sobre todo aprende en la práctica al caminar, tanto de los tropiezos como de los momentos agradables, al sentir y darle sentido a la experiencia.

Es así que el caminar lo tomo como una forma de reconocer el propio cuerpo, al explorar, jugar, crear y movernos para vivir y darle mayor sentido al mundo en el que interactuamos, pues como señala Le Breton (2005), “para el hombre, el único medio de aprender es experimentar el mundo, ser atravesado y alterado por él con conciencia más o menos viva...” (p. 22).

### 4.1 Caminar es vivir con el cuerpo

Le Breton (2011) está convencido de que “el cuerpo es un obstáculo contra el cual choca la modernidad” (p.13), de manera que busca devolverle la sensación de habitar el mundo; es decir, de recordar su existencia a través de la intervención e interacción con el mundo de forma activa al caminar, y no sólo como mero espectador.

El cuerpo fue uno de mis referentes durante el proceso, tanto a lo largo de la maestría como durante la intervención; fue el espacio donde la experiencia fue dejando huella al caminar. De acuerdo con las ideas de este autor, caminar es una *experiencia corporal*, debido a que usas el cuerpo, el cual experimentará de forma sensorial el trayecto, al mirar, oler, saborear, escuchar y sentir el camino bajo tus pies; pone al descubierto tanto las fortalezas como debilidades, al enfrentarte ante aquellos sucesos imprevisibles que encuentras cuando te mueves y sales a vivir el mundo.

Para Le Breton (2011), “se camina porque sí, por el placer de disfrutar el paso del tiempo... descubrir lugares y rostros desconocidos; ampliar por medio del cuerpo el conocimiento de un mundo inagotable de sentidos y de sensorialidades” (p.19).

El recorrido que realizamos no siempre lo disfruté, pues hubo tropiezos que me sirvieron para aguzar cada vez más la mirada y continuar la marcha; es así como la experiencia que viví dejó huella en mí ser; debido a que me implicó poner en juego todos mis sentidos, moverme de forma distinta, caer, levantarme, aprender en la acción y explorar un espacio que para mí era nuevo.

El cuerpo constituyó un elemento importante durante la caminata; ya que más que ser un recurso y conducirme por el mundo, se transformó a partir de la interacción activa con él, me ayudó a comunicarme, relacionarme con otros cuerpos, percibir, sentir y generar mayor conciencia al interactuar con el medio, el espacio, los otros; es decir, al vivirlo, pues “la única manera de conocer el cuerpo es viviéndolo” (Merleau-Ponty, citado en Le Breton, 2005, p. 22).

Mi caminar tuvo una intención desde el inicio: el acompañamiento a una docente en un grupo de primer grado de primaria; el cual posteriormente se modificó debido a problemas personales de la docente; son aquellos imprevistos que surgen en el camino y en ocasiones te hacen tomar una ruta distinta.

Para la intervención intenté recuperar aquello que viví en los seminarios especializados, sobre todo lo que experimenté a través del cuerpo, al tener la oportunidad de explorarlo, no sólo para bailar, sino también para disfrutarlo, reconocerlo y expresarme; pues pensé que el no ser especialista de danza sería una limitante; sin embargo, probé utilizar el cuerpo como elemento sensible, con el apoyo de una herramienta que fue el Alfabeto de movimiento a través de la exploración con las posibilidades del propio cuerpo.

Durante el recorrido utilizamos algunas de las acciones básicas y posibilidades anatómicas del movimiento, de acuerdo con el Alfabeto que propone Hutchinson (2008), como la pausa activa, flexión, extensión y rotación; estas acciones me parecieron las más cercanas para partir de las posibilidades de movimiento de los niños y por la historia que seleccionamos para explorar, sentir y crear, no sólo repetir o copiar lo que otros hacen y partir de ahí para comprender otras.

El encuentro que tuve durante mi participación con los alumnos fue como verme reflejada e incluso aprender de y con ellos, debido a que todos estábamos explorando un camino diferente en la educación artística, pero sobre todo por mi parte en la danza, al atrever a moverme de manera distinta y compartirlo; pues, “el encuentro entre el alumno y el profesor es también un encuentro de la persona con ella misma y del profesor consigo mismo” (Le Breton, 2005, p. 30).

*Figura 55. Trabajando con el Alfabeto de movimiento.*



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Con mi compañero Ernesto, tuve la oportunidad de explorar diferentes formas de moverme, caminar y vivir el cuerpo al aprender haciendo, lo cual me pareció muy enriquecedor, ya que pocas veces nos atrevemos a probar nuevos rumbos.

Nuestro enfoque no estaba centrado en la técnica o en formar profesionales, sino en compartir con otros seres humanos lo que nosotros experimentamos, como fue despertar la sensibilidad, disfrutar y vivir el cuerpo; debido a que:

La finalidad no es la adquisición de una cantidad de saber, sino la indicación de un saber-ser: un saber-sentir, un saber-degustar el mundo, etc., una apertura del sentido y de los sentidos en la cual el alumno mismo se convierte en el artesano. (Le Breton, 2005, p. 29)

Todo el tiempo utilizamos el cuerpo, es un elemento expresivo que refleja nuestro ser, pero en educación corremos el riesgo de convertirlo en un receptor estático, pues en ocasiones no nos atrevemos a buscar posibilidades para movilizarlo o tomarlo en cuenta para nuestra práctica educativa, a pesar de que puede ser un punto de partida para crear experiencias en los alumnos y una excelente herramienta en la práctica del profesor, debido a que es en el cuerpo donde cobra sentido la vida, en el ser y el hacer.

#### **4.2 El inicio de un viaje a pie**

Como señala Le Breton (2011), “el primer paso... pocas veces es fácil: arranca al viajero de la quietud...y lo expone a los imprevistos del camino, del clima, de los encuentros, de un transcurrir del tiempo...” (Le Breton, 2011, p. 24).

No sabíamos lo que nos esperaba o qué nos encontraríamos en el camino, de manera que las dudas y las interrogantes surgían a cada instante. El primer acercamiento con mi compañero de viaje fue durante las clases de seminario de tesis e introducción al campo, las cuales compartíamos en ciertos días de la semana; el segundo acercamiento consistió en la elaboración de un ejercicio de planeación, el cual nos sirvió para conocernos y continuar el camino juntos.

En la marcha nos fue útil el modo en que los especialistas abordaron con las duplas cada sesión, sirvió como ejemplo, debido a que nos llevaron por nuevas formas o posibilidades de pensar, crear, explorar, narrar y vivir la educación artística, para acercarnos a nosotros mismos y así poco a poco descubrirnos desde lo individual, por parejas y en pequeños grupos; fue al observarlos y trabajar con ellos, lo que nos permitió retomar elementos que nos sirvieron para la intervención.

#### **4.3 Mochila al hombro**

“La mochila al hombro es un peso, aun cuando con el tiempo, la experiencia obligue a eliminar lo superfluo” (Le Breton, 2011, p. 35). La mochila, así como lo que se lleva dentro forma parte de nuestro ser, de nuestra personalidad, experiencias y tradiciones, así como una carga emotiva.

En el ejercicio previo nos dimos tiempo para revisar y compartir materiales; en mi caso, conocía y había trabajado con el material didáctico de la SEP llamado *Caja de*

*herramientas* y en el caso de Ernesto con el plan y programas de primaria, quien además consiguió *el Fichero didáctico*, un material nuevo que había llegado a las escuelas, pero que aún no estaban utilizando.

Ambos fuimos articulando nuestros saberes, al conversar sobre actividades que habíamos trabajado con nuestros grupos e integrar ideas sobre aquello que les podría interesar a los niños; de esta manera es que optamos por trabajar con el libro de *Historias en Movimiento* de Ferreiro y Lavallo (2006), el cual nos permitió establecer mayor integración entre artes visuales y danza.

Para llevar a cabo la planeación de las secuencias, previamente ya habíamos revisado materiales, llevábamos ideas, las concretábamos, escribíamos, lo enviamos a los asesores, y nos volvíamos a reunir para afinar y considerar los comentarios, para el día siguiente asistir a la primaria y aplicar la secuencia; pues como bien menciona Le Breton, “la evaluación de los objetos necesarios exige una alquimia sabia, muy diferente para cada quien. Si es prudente no cargarse demasiado, tampoco hay que escatimar, pues se corre el riesgo de encontrarse en un momento u otro desprovisto de lo esencial” (p.35). De esta manera, en la planeación de las secuencias tratamos de establecer tiempos para cada actividad y tratar de que estas fueran variadas.

Cargamos con nuestra mochila durante el viaje, y a pesar de que cada uno llevaba ya una carga de experiencias, saberes, dificultades y cualidades; acordamos qué incluir para realizar el recorrido, qué de nuestras herramientas previas como materiales o programas, e incluso lo que habíamos aprendido durante los seminarios, también nuestros asesores estuvieron presentes para ayudarnos a identificar aquello que podríamos dejar o conservar.

Al ir caminando vas conociendo al otro a través de la conversación, donde además te redescubres a ti mismo, y en el andar te das cuenta que lo que llevabas no es suficiente o necesario y necesitas de otras cosas que probablemente la otra persona tiene y se pueden compartir.

#### **4.4 Caminar al lado de...**

Lo más común en las escuelas es que sea un solo profesor el que esté a cargo de la clase; puede ocurrir que además del profesor titular se encuentre un especialista, como

el profesor de educación física, música o algún practicante, pero “¿qué le ocurre a la organización de poder y autoridad cuando dos profesores entran en el aula como colegas docentes de igualdad?, ¿en cuál debe fijarse el estudiante?” (Finkel, 2008, pp. 221-223).

Son dos interrogantes que plantea Finkel para abordar la enseñanza colegiada, o en este caso la dupla docente, al ser una forma inusual de dar clase, que puede generar dudas en los estudiantes e incluso en los propios docentes; principalmente si no existe armonía en el trabajo colaborativo, pues los alumnos viven de forma fragmentada la experiencia y es posible que presten más atención a un profesor que a otro, o ver en alguno de ellos mayor autoridad; para evitar dicha situación se pretende establecer un vínculo de igualdad entre los profesores.

Otra interrogante de Finkel es ¿por qué dos profesores querrían dar una asignatura juntos? En nuestro caso, el interés no partió de nosotros, lo generaron nuestros asesores; sin embargo, sí compartimos un interés común por la educación artística, pero con enfoques distintos (artes visuales y danza); existían similitudes y diferencias entre nosotros, pero precisamente eso fue lo más enriquecedor del proceso, ya que nos nutrió a ambos, pues no estábamos acostumbrados a compartir un grupo y el mismo espacio con alguien más.

Como menciona Finkel (2008), “serán dos las voces de profesores escuchados, serán dos los profesores que deambularán...” (p. 226), en el mismo espacio y tiempo. Ahora bien, la dupla docente más que ser sólo un trabajo en equipo, tenía la intención de transformarse en una experiencia colectiva con la oportunidad de intercambiar, compartir, construir y aprender de manera conjunta en el andar y ser acompañantes en el proceso, a lo que este autor nombra “enseñanza colegiada”, de la que se distinguen cinco criterios para diferenciarla del trabajo o enseñanza en equipo y que a continuación describo:

1. *Los dos profesores deben ser iguales*, implica “respetarse uno a otro y considerarse pares intelectuales, independientemente de las diferencias que puedan existir entre ellos” (p. 228). Una igualdad que implicó respeto tanto a las cualidades como a las dificultades que cada uno tiene y sobre todo que ambos estábamos en el mismo camino, aprendiendo, en el sentido de no ser expertos,

pero que al final del proceso tratamos de asumirnos como tal para darle mayor fuerza a nuestro trabajo.

2. *Los profesores deben ser diferentes*, “estar interesados el uno en el otro” (p.228); es decir, lo que Ernesto me aportó desde su campo en artes visuales y experiencias en primaria y yo a él sobre danza y el trabajo con niños más pequeños, enriquecernos de las diferencias y aprender de y entre ambos.
3. *Actuar ante sus estudiantes como colegas intelectuales*, en nuestro caso nunca dividimos tareas para implementar en el aula, más bien establecimos un trabajo colaborativo, donde ambos tuvimos la posibilidad de responder, actuar y organizar al igual que el otro.
4. *Estar centrada en la indagación*, “el interés primario... es la conversación colegiada... es una indagación sobre un asunto de interés mutuo” (p. 228). Consistió en conversar y escuchar al otro para imaginar y crear a partir del interés mutuo sobre la educación artística.
5. *Pensar sobre sus estudiantes de forma nueva*, “invitarlos a que asuman un segundo papel, el de participante en la conversación colegiada” (p.229). En este sentido, los alumnos fueron participantes activos y no pasivos o sólo receptivos, con la oportunidad de sugerir, moverse y habitar el espacio entre todos.

Desde el principio caminamos juntos; hubo un intercambio de saberes, los cuales cobraron sentido a partir de la escucha y la conversación, hecho que no sólo implicó conocernos como seres humanos o docentes, sino también para comprender a la otra disciplina y lograr establecer una relación entre ambas a partir de un intercambio, de dar y recibir; es decir, de una aportación mutua donde los dos ganan.

La interacción entre las disciplinas de artes visuales y danza se estableció mediante ciertos nodos articuladores, tal como fueron los conceptos del Alfabeto de movimiento y las imágenes; fueron elementos que nos apoyaron para establecer un cruce a través de dos caminos, la imaginación y la creatividad; y el libro *Historias en movimiento*, de Josefina Lavalle, fue una guía, del cual tomamos la primera historia para utilizarla como una especie de mapa.

La hoja de papel fue el elemento clave que posibilitó el puente entre la primera y la segunda intervención, donde la imagen fue el detonador para trabajar el alfabeto de

movimiento, debido a que la utilizamos antes para identificar ciertos aspectos de movimiento o después para representar lo que habían hecho con su cuerpo.

Nos abrimos a otras disciplinas artísticas como fue la música para el calentamiento y mientras los niños trabajaban, así como el teatro al representar las historias, lo que nos sirvió para involucrarnos con nuestro propio cuerpo; fue como jugar con todo lo que teníamos y seleccionar los frutos que pensamos más ricos al caminar juntos, donde siempre tratamos de ir a la par.

El caminar en compañía de Ernesto, me hizo disfrutar del recorrido, con la libertad de proponer hacia donde desplazarnos y qué caminos tomar; “Toepffer sobre los viajes en grupo recuerda: la solidaridad... la variedad de la conversación y del intercambio... de ayuda mutua, de apoyo en el trabajo, de organización concebida con anterioridad o improvisada en el momento...” (1996, citado en Le Breton, 2011, p.40).

*Figura 56.* La dupla docente entre artes visuales y danza.



Fotografía Julieta Miranda, Centro Nacional de las Artes, 2016.

#### 4.5 Conversar mientras se recorre el camino juntos

Para Pereda (1991), conversar es “hablar conjuntamente, constituye un modo de realizar la unidad” (p. 18); para mí, conversar durante el recorrido fue una forma de expresar y compartir con otro las ideas, opiniones y creencias que forman parte de nuestras experiencias, pero también una forma de crear un vínculo al escuchar, charlar y conocer a la otra persona. Se realiza en un tiempo y espacio, relacionado con el tipo de conversación que se establezca, de manera que retomo los tipos de conversar que señala Pereda para identificar las formas o etapas de interacción que tuvimos Ernesto y yo durante el proceso:

1. *El platicar acercador*, donde lo que importa es “romper el hielo”. Este tipo de conversación se dio durante los seminarios, pues en ocasiones debíamos trabajar en parejas o en equipo y regularmente durante los recesos, al compartir el desayuno, platicar sobre el clima, las actividades que habíamos realizado el fin de semana o sobre aquello que habíamos trabajado en clase.

Este tipo de platicar, como su nombre lo indica, nos sirvió para acercarnos, conocernos y crear poco a poco un ambiente de confianza que generó otros tipos de conversar.

2. *La charla*, en este punto recupero el ejercicio de planeación que hicimos previo a la intervención de acompañamiento, pues nos llevó a conversar sobre asuntos que habíamos vivido en los seminarios, relacionados con nuestra práctica profesional e incluso compartimos una parte emocional y personal, sobre cómo nos sentíamos, cuánto tiempo teníamos para trabajar o sobre nuestros pasatiempos.

La charla fue el impulso que tuvimos para entrar de lleno al trabajo colaborativo, al aprender a escucharnos en un ámbito diferente, establecer empatía y tener una nueva mirada del otro para caminar juntos.

3. *El intercambio cognoscitivo*, se dio durante la organización y planeación de las actividades, al poner sobre la mesa nuestras ideas, conocer los intereses y propuestas, para identificar y definir lo que nos podía ser útil.

Para este intercambio nos reuníamos en la Biblioteca de la UPN después de clases, ambos comentábamos nuestras ideas, elegíamos algunas y desechábamos otras, para

posteriormente organizarlas en la computadora que mi compañero llevaba, de manera que en ocasiones el escribía y yo dictaba o viceversa.

4. *La entrevista*, la establecimos con la docente, al inicio y al final de la intervención, con propósitos distintos, la primera para conocerla y la segunda para que nos compartiera su opinión o puntos de vista sobre la intervención que realizamos; pero siempre para establecer un vínculo con el otro, al conocer sus intereses, dudas, ideas y opiniones.

En la entrevista final la docente nos compartió que se sintió identificada con nosotros, apoyada y acompañada, al respecto mencionó lo siguiente:

Exploré campos que no había pisado antes y que francamente se me hacían difíciles, se me hacía difícil la educación artística con los niños porque yo pensé que eran planeaciones más complejas, pensaba que eran actividades más, pues si complejas, de las que realmente ustedes trabajaron. (Docente T., 2015)

5. *La negociación*, fue una parte esencial del proceso para poder caminar juntos y establecer un ritmo en el andar, pues de lo contrario cada quien habría ido por su lado, tal vez por el mismo camino, pero a diferente ritmo, en el mismo espacio, lo cual no fue así ya que al proponer qué camino tomar o cómo trasladarnos, siempre tratamos de respetar y conservar la idea propuesta, en ocasiones modificando un poco, pero tratando de que no perdiera su esencia.

La negociación fue muy importante durante las reuniones al planear, debido a que cada uno llevaba ideas, las comentábamos, compartíamos e identificábamos lo que nos gustaba o llamaba la atención, al seleccionar, cambiar y escribir mientras surgía algo nuevo. Regularmente teníamos distintas ideas que poníamos sobre la mesa, a veces sin llegar a un punto concreto que detonara más, era algo así como caminar en círculo; pero sobre el trayecto, el camino se fue abriendo hasta que cada vez encontramos mayor relación en nuestras propuestas.

6. *La reflexión*, puede ser un tipo de conversación con nosotros mismos para pensar sobre lo que hicimos, hacemos o haremos; también puede darse con otros. En nuestro caso, fue tanto individual como en conjunto, especialmente después de las sesiones para planear las siguientes actividades, sobre aquello

que no resultó para poder modificarlo y rescatar o agregar más elementos de lo que nos fue útil.

Meses después de haber concluido la intervención, Ernesto me pidió reunirnos para conversar a modo de entrevista sobre el proceso que tuvimos; en esta reunión incluimos todos los puntos antes señalados y además se involucraron emociones al respecto e incluso algunos comentarios sobre cómo inició el proceso, de los cuales no habíamos tratado y que fue importante conocer.

La conversación fue el aspecto que desde mi punto de vista determinó la unidad, el que lográramos caminar juntos para trabajar en dupla y favorecer el cruce de caminos, pues de lo contrario el viaje habría sido diferente.

#### **4.6 La escucha al caminar y compartir el espacio**

La escucha fue un aspecto relevante en el camino, sobre todo previo a la intervención, a partir de una actitud de apertura con la otra persona, al centrar la atención en lo que el otro me dice, y así conocer sus ideas, creencias, experiencias; y a su vez, compartir lo que tengo y soy, logrando establecer una relación que permitió adentrarnos en un territorio, así como desplazarnos de manera conjunta para explorar un lugar que nos era ajeno. En este sentido, tomo de Barthes (1986) el concepto de la escucha, quien lo define como “la atención previa que permite captar todo lo que puede aparecer para transformar el sistema territorial” (p. 245).

Llegamos al aula que como docentes nos es familiar y junto con nuestros alumnos nos da seguridad; sin embargo, el territorio que debíamos explorar no lo conocíamos, ni a las personas que estaban en él, pero el mayor reto consistió en compartirlo y establecer un vínculo con el otro que me habla y también me escucha.

A partir de la noción de territorio como el espacio habitado o caminado, utilizo la distinción entre lugar y espacio que plantea De Certeau (2000); señala que el lugar es el orden, “ahí impera la ley de lo “propio”: los elementos considerados están unos al lado de otros, cada uno situado en un sitio “propio” y distinto que cada uno define... Implica una indicación de estabilidad” (p. 129). Por el contrario, hay espacio en cuanto que “se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad

y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movi­lidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movi­mientos que ahí se despliegan” (p. 129).

Tratamos de construir un espacio propio de las artes en la escuela, a partir de transformar la idea que los niños tenían sobre lo que se hace en la asignatura de artes, donde no es sólo dibujar y bailar, sino que implica poner en juego todos los sentidos, nos invita a jugar con la imaginación y creatividad, como fue darle vida a una hoja de papel, desde explorarla, sentirla, escucharla y moverla para después moverse y sentirse como la hoja, hasta crear historias y juguetes con un objeto que pensaban tenía un único fin, dibujar o escribir en él.

*Figura 57.* Niños utilizando el papel de diversas formas.



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Asimismo, procuramos mostrar que existen otros modos de enseñar, que no sólo implica estar en el lugar de forma pasiva y receptiva, sino que también se puede intervenir, modificar, mover y participar con los demás, compartir lo que soy y conocer a los otros, sus intereses y formas de trabajar; es decir, no sólo llenar el espacio, sino habitarlo en el presente, aquí y ahora.

Desde que llegamos tratamos de construir el espacio y sentirlo como si fuera propio, al menos durante el tiempo que estuvimos presentes; no fue algo abrupto, iniciamos

por conocer previamente el lugar y a las personas, de manera que observamos, escuchamos y conversamos para identificar sus intereses e incluso necesidades.

A partir de la primera sesión hubo una metamorfosis del espacio, al mover las mesas y sillas para dejar libre el centro del salón; los movimos de su forma habitual de trabajo al organizarlos en círculo donde todos se podían observar, en una relación de igualdad; de esta forma, en algunas ocasiones trabajaron en el piso, a veces en sus mesas, con la libertad de desplazarse y transformar un lugar estable, en espacio, por sentirse parte de él y no sólo de llenarlo.

*Figura 58.* Niños trabajando en el centro del salón.



Fotografía Ernesto Rojas y Ana Soto, Tlalpan, 2015.  
Archivo del equipo de investigación.

Lo que el espacio significó para nosotros, aquello que nos hizo sentir antes, durante y después, era incertidumbre, curiosidad, nervios, que estuvieron más presentes en ciertos momentos que en otros.

A la primera intervención fui con dudas, me percibía inexperta, pero en cada momento, tenía presente el apoyo de Ernesto; para la segunda intervención ya me sentía más segura, conocíamos al grupo, a la maestra, el espacio, ya conocía más el Alfabeto de movimiento. Esta etapa la disfruté, pues como afirma Le Breton (2011), “el

marchista crea el camino a la medida de su cuerpo, de su aliento” (p. 89); es decir, a la medida de sus posibilidades, de lo que es y conoce.

El Alfabeto de movimiento para mí fue un terreno donde me resultó complejo desplazarme, era un camino diferente, que nunca antes había explorado y que no estaba segura de poder mostrarles a otros cómo caminar por ese lugar.

En una de las sesiones de la segunda intervención, los niños tuvieron oportunidad de compartir aquello que les había gustado, lo que no, cómo se sentían y me hicieron darme cuenta que estaban comprendiendo el Alfabeto mediante las imágenes y los movimientos que habían trabajado, que iba por buen camino y eso me dio seguridad.

A partir de ahí modificamos la organización de las sesiones, al darle mayor tiempo a cada una de las disciplinas, para tratar de no abarcar todo en un día como en sesiones anteriores; de tal forma que, como bien comparte Ernesto, “fuimos por escaloncitos”.

Ernesto también menciona que en la primera intervención se sintió inseguro, sobre todo durante las primeras tres sesiones, pero en las siguientes se sintió más tranquilo por la relación que habíamos establecido entre nosotros, pues “íbamos agarrando el paso”. La segunda, comenta que le generó más dudas, en el sentido que se nos abrían más posibilidades, de tener más cosas por hacer y que podíamos perdernos (Conversación en dupla, 23/02/16).

En el camino nos enfrentamos a diversas situaciones en que pusimos en juego nuestras capacidades y algunas mostraban nuestra fragilidad, que a veces al reconocerla y trabajarla se fue transformando en fortaleza; pues de acuerdo con Le Breton (2011), “al sumergirse en otro ritmo, en una nueva relación con el tiempo, el espacio y los otros, mediante su reencuentro con el cuerpo...vuelve a tener confianza en sus propias capacidades” (p.164).

Nos desplazamos por un espacio diferente, nuevo, adentramos en él y al recorrerlo ampliamos la mirada que teníamos; recorridos que creamos en un mismo espacio, en el que nos desplazamos continuamente, de forma recta, circular y curva, de tal manera que, en cada desplazamiento modificamos el lugar y creamos nuevos espacios, los reinventamos.

Ese espacio que nos era común y a la vez ajeno, que compartimos y habitamos, que volvimos nuestro, al modificarlo, intervenir y apropiarnos en cierto tiempo, que llenamos

y nos fue importante, también me brindó más posibilidades de trabajo para llevar al aula y compartir con otros grupos o profesores.

El proceso implicó conocer ambos territorios en dos sentidos, tanto los que había transitado Ernesto en primaria y yo en preescolar, así como establecer un diálogo entre artes visuales y danza y adentrarnos en ambas disciplinas; trabajamos en dupla como un detonador del proceso interdisciplinario, con la posibilidad de crear algo nuevo.

#### **4.7 El paso del tiempo**

El tiempo es un tema común que ha sido muy tratado en la filosofía y empleado en la poesía por su carácter abstracto. En este sentido me resulta complejo explicarlo e incluso definirlo; por este motivo, me apoyaré en el análisis de Ihován Pineda (2009) sobre *la noción del tiempo en la poesía de Roberto Juarroz*, a partir del libro *La intuición del instante* de Gastón Bachelard, para tratar la noción de tiempo e intentar mostrar la forma en que alumbró nuestro camino, pues la poesía en ocasiones nos ayuda a expresar aquello que no podríamos decir de otra forma, “es la sinceridad con que habla en nosotros lo que no conocemos. Única vía veraz de aquello que cimienta nuestra ignorancia” (p. 15).

Como señala Pineda (2009), el tiempo para Juarroz “será a semejanza de su poesía, un tiempo vertical, es decir, un tiempo positivo, un tiempo siempre ascendente e inagotable” (p. 14), que busca “atravesar, romper, ir más allá de la dimensión aplanada, estereotipada, convencional, y buscar lo otro” (Juarroz, 2008, citado en Pineda, 2009, p. 16). Con nuestra intervención, tratamos de salir de lo cotidiano, de lo convencional, con esto me refiero al trabajo en dupla, no sólo por intentar establecer un cruce disciplinar, sino porque se ponían en juego dos tipos de experiencia profesional; de manera que decidimos buscar diferentes posibilidades para trabajar como fue el libro *Historias en movimiento*, e intentar ir más allá de lo que regularmente hacíamos, no permanecer abajo o en lo común y tratar de seguir adelante, en un tiempo vertical.

Bachelard (2002) lo refiere como tiempo vertical para “distinguirlo de un tiempo común que corre horizontalmente con el agua del río y con el viento que pasa”; para este autor “el fin es la verticalidad, la profundidad o la altura... En el instante poético, el ser sube o baja [...]” (Citado en Pineda, 2009, p. 14).

Fue así que, para hacer el recorrido establecimos un itinerario con tiempos precisos, pero en ocasiones ocurrieron situaciones imprevistas que nos obligaron a modificarlos, fuimos de menos a más, en un desplazamiento ascendente, debido a que, al terminar un trayecto, siempre seguimos un camino hacia adelante y arriba, “porque el camino está arriba, no abajo” (Juarroz, 2005, citado en Pineda, 2009, p.14).

La escritura del proceso mediante las bitácoras y las secuencias didácticas fue una forma de revivir el paso del tiempo vertical, pues a través de la memoria se le da fuerza en el aquí y ahora, se vuelve inagotable.

A su vez, tratamos de establecer un ritmo regular al caminar, para no perdernos y seguir adelante; de acuerdo con Le Breton (2011), “se camina bien cuando se alternan correctamente los pasos, y se tiene conciencia de que cualquier precipitación o lentitud traerá consigo una ruptura” (p. 61); en este sentido, fuimos algo semejante a los pies de un mismo cuerpo, que deben alternar correctamente los pasos. Fue así como llevamos el proceso, alternando nuestra participación con conciencia plena de lo que hacía el otro, para saber si debía apresurarse, detenerse o continuar, pero siempre tratando de ir en alternancia, pues de lo contrario habría tropiezos y caídas; que claro que los hubo, pero hacíamos pausas para levantarnos, observar lo que ocurría y continuar con mayor conciencia el andar.

Planeamos una secuencia didáctica o recorrido para hacerlo juntos, de manera que conociáramos las actividades que realizaríamos, teníamos una organización muy clara de ellas, pero no de quién las llevaría a cabo, pues nunca fue nuestra intención dividir el trabajo o segmentarlo. Nos observamos, escuchamos, sentimos y reaccionamos ante ello para intervenir o apoyarnos en el momento necesario. La retroalimentación se daba cuando terminaba la sesión, nos volvíamos a reunir para intercambiar comentarios y qué de lo que habíamos pensado se podía mejorar; en este sentido, me parece que se dio un ritmo sincrónico al caminar.

Para Malbrán (2002), la sincronía se define como “la concurrencia simultánea de sonidos, movimientos y/o acciones con una distribución temporal en fase con la de un patrón rítmico externo” (p. 2); en este sentido, tuvimos que traducir en una acción simultánea nuestros actos, que se anticipó a partir de lo que percibimos del otro, al observar sus movimientos, sentir su emoción y escuchar su voz; a través de acciones

que coincidieron en un tiempo y espacio, que no se dieron desde el comienzo, sino que en el andar adquirieron ritmo y sin darse cuenta sincronía, la cual se perdía en ciertos momentos, pero era frecuente, constante, tanto que en ocasiones se percibía como un solo cuerpo en movimiento.

Coincidió con Ernesto en que “hubo siempre un apoyo de sentir en qué momento intervenir, no por ponernos de acuerdo, sino por conocer la estructura de la secuencia didáctica que planeamos juntos” (Conversación en dupla, 23/02/16).

La historia fue un eje que nos ayudó a intervenir en el momento que considerábamos necesario, fue una herramienta que nos sirvió para establecer un ritmo sincrónico.

La sincronía rítmica no surgió de pronto, requirió de práctica y de corregir sobre la marcha, pues en la primera intervención, iniciamos a conocernos, a compartir un espacio y tiempo que generó escucha y diálogo durante el andar. Fue durante la segunda intervención donde la sincronía fue más clara y perceptible.

Ernesto comentó que le pasó algo curioso, pues al momento de dar indicaciones sentía que participaba muy poco, pero al ver los videos se dio cuenta de que, sí hablaba, sí participaba. A mí también me pasó algo similar, y recuerdo que una compañera me sugirió mediar las intervenciones, de manera que él hiciera una actividad y después yo la otra, pero nunca hablamos al respecto y mucho menos nos pusimos de acuerdo en ello, pues el camino no hubiera sido el mismo.

Durante el proceso no se notaba una fragmentación de las disciplinas e incluso la docente lo comentó en la entrevista final, pues nos vio muy integrados en la dupla y a pesar de que no había fragmentación, se notaba en qué momento se trabajaba cada disciplina; también se vio reflejado en el hacer, que implicó en cómo nos veían los niños, ya que siempre se acercaron con los dos.

## Reflexiones finales

Mi proceso fue un viaje en el que pude “aguzar los sentidos y renovar la curiosidad” (Le Breton, 2011, p.11), a partir de emprender una caminata hacia un rumbo diferente en la educación artística, ya que no sólo el contexto me era diferente, también la forma de intervención; y a pesar de ello, no iba como una hoja en blanco, llevaba conmigo la experiencia de ser docente en preescolar y alumna en danza, por lo que vislumbraba la oportunidad de ampliar mi mirada y mi hacer.

Uno de mis primeros propósitos para la intervención consistió en observar el puente que se establecía entre preescolar y primaria, tal como el seguimiento que se le da a las actividades y el cambio de los niños. Observé que la forma de trabajo es muy diferente, debido a que en preescolar se aprende mediante el juego, existe apertura para trabajar diversos temas, de acuerdo a los intereses y necesidades de los niños y en primaria cambia, debido a que su guía es el Programa, de manera que cada bloque define lo que deben trabajar a lo largo del ciclo escolar, se rigen por asignaturas, a veces sin ninguna relación entre ellas y la organización del grupo, así como del espacio que tiende a ser en filas, donde el centro es el docente.

La práctica de la educación artística en preescolar está enfocada a las actividades lúdicas con propuestas para que los niños vivan experiencias que propicien la expresión, la curiosidad, la creatividad, la imaginación, la sensibilidad y la exploración del movimiento, las cuales convergen con los demás campos formativos; sin embargo, el campo de expresión y apreciación artística se difumina al igual que la asignatura de artes en primaria, al centrarse en la enseñanza de técnicas o la realización de festejos escolares de acuerdo con las efemérides, lo que culmina en un hacer por hacer.

La experiencia de este viaje me invita a no quedarme en ese hacer por hacer, sino a otorgarle sentido a la acción, despertar la curiosidad y la creatividad al aprender haciendo, para buscar entre los elementos con los que cuento y valerme de otros recursos que me permitan ampliar las experiencias de los niños y la propia.

- La experiencia en dupla docente

Me parece enriquecedor observar nuevas o diferentes formas de hacer, pues de ello podemos rescatar aspectos que son de nuestro interés para llevarlos a la práctica; es decir, relacionar nuestros saberes para crear algo nuevo. Para mí significó un reto trabajar con alguien más, conocer sus intereses, una forma diferente de trabajo y propuestas nuevas, así como establecer un ambiente de respeto y confianza que posibilitó la expresión y comunicación.

En el camino, fui alumna a la vez que docente, pude aprender en la acción, trabajar con otro maestro, con ideas diferentes a las mías, compartir un espacio y un tiempo, tuvimos que escucharnos, conversar y negociar para unificarnos en la práctica, con disciplinas distintas –artes visuales y danza- que tratamos de articular sin ser especialistas; ya que, como docentes en ocasiones podemos sentirnos sin elementos suficientes para la práctica educativa, por lo cual, es muy válido investigar, preguntar u observar a otros para nutrirnos de nuevas experiencias o posibilidades.

Al inicio pensé: “Ernesto es el experto en primaria y conoce bien las circunstancias de trabajo”, pero lo que no sabía era que él estaba acostumbrado a trabajar con grados superiores como quinto y sexto. Él mencionó que la idea de trabajar con un grupo de primero le movió, “por el hecho de que te vas acostumbrando a trabajar con ciertos niños de tal edad, aunque cada grupo es distinto; regresar a primero era ver cómo están los niños, cómo llegan, íbamos en la total duda”. Comenta: “a mí nunca me tocó planear con otra persona, ni trabajar con nadie. Estaba presente la manera de relacionarse, conocer el trabajo del otro y la personalidad de la otra persona y de tener un referente de haber tomado clase juntos en los seminarios” (Conversación entre la dupla, 23/02/16). También señala que pensó en aquello que podía recuperar de mí, sobre el trabajo en preescolar con niños más pequeños y cómo nos adaptaríamos.

Estos comentarios me sirvieron para comprender que ambos teníamos el interés de aprender y compartir nuestras experiencias en el proceso, hecho que además se observó durante la intervención, puesto que nos complementamos en el trabajo en dupla y siempre hubo negociación entre nuestras acciones.

Me doy cuenta que las dudas, la incertidumbre y expectativas eran muy semejantes, pero nunca lo comentamos antes o durante el proceso, donde la relación se fue construyendo poco a poco.

Lo anterior me llevó a reflexionar sobre el proceso que no fue sencillo, debido a que tuvimos que poner en juego diferentes formas de pensar, de ser y hacer para lograr caminar juntos; es verdad que hubo momentos de desacuerdo donde tuvimos que ceder o negociar, pero nunca de sobresalir uno por encima del otro.

- ¿Qué ocurrió con el acompañamiento?

Para el proceso tomamos el reto de elegir al grupo que parecía más conflictivo, por el hecho de no haber tenido una maestra fija en su periodo de adaptación; a pesar de ello lo escogimos debido a que por fin llegó una docente para tomarlo, quien mostró interés en la propuesta, aunado a que ella tenía poco de haber concluido la Maestría en Desarrollo Educativo y nos pareció interesante observar su forma de trabajo mediante el acompañamiento.

La docente a quien comenzamos a acompañar no pudo continuar, pues su salud no se lo permitió, no obstante estuvo presente como observadora y entusiasmada con las actividades que propusimos. Aunque no se concluyera, el acompañamiento fue una fase significativa debido a que implica más que la formación de docentes, el reconocer y aprender del otro a partir de la interacción y relación con él, en un trabajo colaborativo en el que se toman decisiones compartidas para construir de manera conjunta, por ello la metáfora de caminar juntos.

Ante esta situación, en el análisis de la información me centré en las experiencias que como docente tuve al trabajar en dupla, ya que mayormente llevamos nuestra mirada a los alumnos y sus aprendizajes, pero pocas veces nos miramos a nosotros mismos.

La mirada más próxima a nuestra intervención fue de la docente titular del grupo, tanto en la segunda fase (ejemplificación) como en la cuarta (reemprender el camino estableciendo puentes), lo cual nos sirvió para identificar aspectos muy específicos de las actividades, que nos hacían reflexionar sobre qué hacía falta modificar o qué

debíamos continuar. En la entrevista final mencionó que nos acoplamos muy bien; sin embargo, comentó lo siguiente:

Sería difícil llevarlo a cabo, yo considero, en una escuela, si ustedes llegaran como externos a un lugar, eso sería fantástico, pero ya llevarlo a cabo en una primaria por ejemplo, que yo me juntara con la maestra de 1°B sería muy difícil, yo siento que sería muy difícil no, por nuestras formas de trabajo a veces los maestros somos muy egoístas y queremos todo para nosotros, siempre queremos ser las estrellitas, sobresalir yo más que el otro y no te paso mis tips porque si no tú también vayas a brillar como yo y pues no se vale no, pero siento que en ustedes eso no pasó. (Docente T., (2015)

Es verdad que como docentes no siempre es sencillo compartir nuestras estrategias, de ahí la riqueza del acompañamiento, debido a que nos lleva a aprender a trabajar con otro, conocerlo y reconocerlo como individuo que al igual que yo, cuenta con fortalezas y dificultades; para lograr este grado de interacción las fases del acompañamiento permiten establecer un ambiente relacional y de confianza.

Al comenzar, tenía muy claras esas fases del acompañamiento, el tiempo que debía abarcar, pero no cómo lo debía hacer, ya que entraba a un espacio un tanto desconocido, donde indudablemente tuve que aprender haciendo.

Cuando inicié me sentía nerviosa, puesto que nunca antes había trabajado con dicha modalidad de formación; el primer acercamiento que tuve fue a través de la teoría, algunos videos y relatos sobre la experiencia que vivieron algunos profesores y maestrantes de la línea de Educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN; sin embargo, el verdadero aprendizaje fue en la práctica, en la acción, en el proceso, en el camino, acciones que en un principio no me parecían tan importantes pues lo que me preocupaba era el resultado y a dónde nos llevaría.

En cada sesión, principalmente de la primera intervención, sentía mucha incertidumbre, no sabía si estaba trabajando de la mejor manera con el Alfabeto de movimiento, pues el no ser especialistas a veces limita nuestra práctica en educación artística, pero existen diversos materiales que pueden servir de apoyo, como el libro *Historias en movimiento* de Josefina Lavalle; es verdad que algunos de ellos no están

en las aulas de nuestras escuelas, pero podemos indagar e incluso buscar algún tipo de acompañamiento. Por dicho motivo, considero que la labor que teníamos con la docente era importante, pues no hay esta clase de procesos formativos en las escuelas y queríamos hacerlo de la mejor forma; a pesar de que no se consolidó, me parece que sembramos tanto en ella como en nosotros mismos una semilla de motivación para incluir en nuestra práctica la educación artística, ya que algunos docentes no la llevan a cabo por no saber cómo o no se dan la oportunidad de hacerlo.

Al concluir el proceso me di cuenta que el acompañamiento se dio entre Ernesto y yo, porque aprendimos el uno del otro, nos conocimos en el andar, aclaramos dudas, diseñamos un trabajo conjunto y pusimos en práctica lo que habíamos adquirido en el camino y cerramos con una conversación a manera de entrevista final, donde pudimos valorar y compartir la experiencia del proceso.

Si bien no se completó como se tenía planeado, el proceso fue totalmente un acompañamiento, pues nunca me sentí sola en el camino, en el andar siempre estuvo Ernesto y nuestros asesores. Fue un poco como aprender a caminar, observamos cómo lo hacen los demás, al principio sin poderlos sostener solos, comenzamos gateando y explorando el camino poco a poco y con temor, tratamos de levantarnos sosteniéndonos de algo o de la mano de alguien que nos diera seguridad para posteriormente soltarnos y atrevernos a seguir solos, seguramente habrá caídas, pero también aprenderemos a levantarnos.

Así veo el proceso, pues al terminar la maestría, tendremos que seguir solos y seguramente cometeremos errores, pero también aprenderemos de ellos para seguir avanzando.

- Cruce entre disciplinas

Durante la intervención observamos que los alumnos son diversos y son distintos debido al contexto, pero sus intereses no varían mucho, ya que les agrada jugar, moverse, imaginar y expresarse; fue uno de los motivos que encontramos para entablar una relación entre las disciplinas.

La secuencia didáctica fue un apoyo que nos sirvió para llevar a la práctica una diversidad de ideas plasmadas en palabras, pero el implicar el cuerpo en la acción de

las mismas, hacía que surgieran nuevas ideas, a veces durante la puesta en marcha y en otras después; debido a que no es lo mismo imaginarlo o simplemente decirlo a poder vivirlo. El cuento fue una estrategia que nos permitió crear cruces disciplinares entre artes visuales y danza, porque las imágenes y la historia detonaban el movimiento.

En la primera intervención, durante la quinta sesión, notamos el principal cruce al integrar nuestra planeación con las actividades de la docente, y observamos cómo los niños con apoyo de una canción que la docente había trabajado, identificaron los movimientos de flexión, extensión y rotación en la secuencia de movimientos que tenían, relacionándolos con las imágenes de los conceptos.

Para la segunda intervención se observa de manera clara el cruce entre las disciplinas, con la historia “canasta de animales” y la secuencia que establecimos para trabajarlo, debido a que llevamos a los niños de la imagen al movimiento ya que iniciaron escuchando la historia, para después conocer a los personajes, dibujar aquel con el que se sentían identificados para crearlo con papel y finalmente darle vida en su propio cuerpo al recrear la historia. Esto se logró debido a que teníamos una experiencia previa con el material, donde los niños ya contaban con referentes sobre los conceptos del Alfabeto, habían jugado con las posibilidades de movimiento, así como con diferentes materiales plásticos a los cuales dieron vida.

En suma, tanto el Alfabeto de movimiento como el libro *Historias en movimiento* fueron una estrategia y herramienta útil para la intervención y el cruce disciplinar y la organización de las actividades en secuencias didácticas permitieron articular las ideas que uno y otro proponíamos para exploración creativa y el juego; pero principalmente, fue un recurso que generó otras formas de abordar la educación artística.

- Logros del proceso

Durante el viaje hubo adversidades que más que bloquear el camino o conducirnos a una ruta sin salida, nos llevaron a uno diferente, ya que de haber seguido por la ruta marcada o establecida, el proceso habría sido totalmente distinto y tal vez no habríamos descubierto lo mismo en el andar, pues “qué importa el resultado del viaje cuando lo único que cuenta es el camino recorrido” (Le Breton, 2011, p. 165).

La organización didáctica de las fases que establecimos para las sesiones fue acertada; cuando iniciamos con la secuencia didáctica a manera de ejemplo para la docente y utilizamos la historia de la hoja de papel, la fuimos desglosando en cada sesión y esto nos permitió hacer un trabajo sistemático y organizado en el que se podía identificar los contenidos; incluso nos permitió crear un puente para la segunda intervención en la que continuamos trabajando con historias, lo cual significó una oportunidad para darle continuidad a lo que comenzamos a trabajar y en mi caso seguir aprendiendo a la par con los niños sobre el Alfabeto de movimiento.

La secuencia didáctica en los cuatro momentos que establece Taba (1974) fueron una guía que permitió llevar un proceso más completo y secuenciado, en la que los niños partían de un interés para explorar y experimentar hasta llegar a la composición, lo que implicaba procesos perceptivos, conceptuales y de representación para el trabajo con las artes.

Dichos procesos me sirvieron de apoyo para trabajar el Alfabeto, para que los niños exploraran sus posibilidades de movimiento, que les ayudó a expresar sus ideas, así como reconocer las capacidades de su cuerpo para contar historias, lo anterior gracias a que descubrieron diversos modos de flexionar, extender, rotar y saltar; para ello utilizamos secuencias sencillas de movimiento, a partir de acciones cotidianas o usando imágenes y sonidos de animales o bien de la naturaleza; estas motivaciones los llevaron a relacionarse con sus saberes previos.

Al observar el camino recorrido, le otorgamos mayor valor al proceso, debido a que sólo aquellos que lo andaron sabrán lo que costó, si hubo dificultades o tropiezos y que fue único e irrepetible.

- Comunicar la experiencia

En este viaje tuve la oportunidad de vivir la experiencia de caminar, detenerme para oír, ver, sentir y reflexionar sobre aquello que pasaba; es decir, al aprender haciendo y así reconocer otras formas de trabajo en el aula.

Connelly y Clandinin (2008), mencionan que “la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales” (p.12), por lo que la narrativa me parece una de las formas más idóneas de compartir y darle un nuevo sentido a la

experiencia. El hecho de compartir a otros cómo viví el proceso, la huella que dejó, en especial a docentes, puede que ayude a algunos de ellos a verse reflejados o a sentirse motivados para utilizar las herramientas didácticas a las que recurrimos y atreverse a jugar, imaginar y crear a partir de la educación artística; me parece que este también es un aspecto importante en el proceso.

Uno de los propósitos de este escrito consistió en abrir un espacio para reconocer a los implicados en la práctica docente y volver la mirada al sujeto, al proponer un modo de hacer explícito lo implícito; es decir, donde los docentes puedan reconstruir aquellas experiencias, tanto logros como dificultades que viven diariamente y así leer la realidad de manera distinta, donde incluso nos podemos ver reflejados en el otro.

La narrativa es una herramienta útil, al ser como los “cantos de experiencia” (Jay, citado por Alliaud, 2011, p. 94), que recuperan lo que se hizo, interpretándolo y haciéndolo comunicable a otros” (Alliaud, 2011, p. 94). Somos historias de vida que cada uno experimenta de forma distinta y por lo tanto con cualidades específicas que al ser compartidas, pueden crear lazos.

La experiencia se dio a nivel corporal; fue mi brújula en el hacer, en la acción, donde dejó huella, ya que tuve que dialogar conmigo y reorientar mi saber para interactuar con las situaciones, objetos y personas diferentes, pues el hecho de estar trabajando en otro nivel educativo, con la disciplina de danza y no ser especialista, me generaba inseguridad.

En el análisis intenté presentar el proceso a partir de mi experiencia al caminar, como aquellas que dejan huella y se integran en el ser corpóreo, el cual se mueve en un espacio y tiempo determinado; éste se transformó en relación con otro mediante la dupla docente, como un detonador del proceso interdisciplinario en el que estuvo presente la escucha y el diálogo para lograr conocer, aprender, darle lugar al otro y caminar a su lado; ello implicó desplazarnos y establecer un ritmo sincrónico en el andar para construir juntos en la interacción y negociación, pues cada uno es un ser humano con historias, saberes e ideas distintas.

Mi experiencia concluye con este trabajo, en el que intento expresar y comunicar a otros que es posible generar cambios en el aula, al partir de lo propio, de nuestras fortalezas, darle un nuevo enfoque y plantearnos retos, pero a su vez abrimos para

aprender del otro; en mi caso, tuve la oportunidad de aprender tanto de la docente que nos permitió trabajar con su grupo, de los asesores que constantemente nos retroalimentaban con sus comentarios y sobre todo de mi compañero Ernesto con quien compartí saberes y experiencias que interpretábamos para llevarlos a la acción.

También el trabajo me permitió expresar y observar el camino desde otra perspectiva, con múltiples posibilidades, para trabajar la educación artística en el aula; entre éstas, la interdisciplina que permite tener una mirada amplia, no sólo de los lenguajes artísticos, también de otras disciplinas o en mi caso con preescolar de los campos formativos, en los que ya se trabaja la transversalidad y puede ser muy valiosa en los alumnos; lo que interesa es el proceso vivido, el intercambio e interacción con fines diversos, para evitar la fragmentación, sin otorgarle mayor o menor importancia a ciertas disciplinas; siempre a partir de lo que soy: de un cuerpo sensible, de mis experiencias y al descubrir lo que puedo ser.

Al pensar sobre mi interés por las artes, me doy cuenta que surgió por motivación y acercamiento a las mismas, mediante experiencias que me permitieron y me siguen permitiendo, reconocer su valor; en este sentido, reafirmo que la experiencia se da al interactuar con el medio y no de manera pasiva, pues al desplazarme por los lenguajes artísticos percibí con mayor claridad aquello que me ofrece el entorno, como sus colores, olores, sonidos, movimientos y sensaciones, de forma significativa.

Es al desplazarnos, al caminar, al experimentar y explorar el mundo donde podemos ser atravesados por experiencias que nos permitan vivir y habitar el cuerpo, aprender en la acción, a través del movimiento, que a su vez comunica, resuena como un eco, vibra y expresa sin necesidad de utilizar palabras. Habitemos nuestro cuerpo con amor, llenándolo de vivencias gratas que nos generen dudas y nos sensibilicen para concebir el mundo de nuevas maneras.

Cuando miro atrás, me doy cuenta que el viaje terminó, pero “la tierra es redonda y al darle la vuelta volvemos un día al punto de partida, listos para otro viaje” (Le Breton, 2011, p. 166), pues un final es siempre un nuevo comienzo, donde lo que importa no es llegar, sino cómo llego.

## Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (jul-dic, 2011). Narración de la experiencia. Práctica y formación docente. *Revista Reflexao e Acao*, Santa Cruz do Sul, 19(2), pp. 92-108.
- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinarietà en educación*. Tercera edición. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Andión, E. (2012). *Desatinos controlados. Acerca de la pedagogía interdisciplinaria*. En *Arte transversal: fórmulas equívocas*. México: CONACULTA-CENART.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Connelly M. & Clandinin J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa (11-60). En Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. D. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa (21-86). En Contreras, J. D. & Pérez de Lara, N. (comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano, I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De la Borbolla, O. (2006). *La rebeldía de pensar*. México: Patria.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

---- (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc. Graw Hill.

Dirección General de Desarrollo Curricular (2011). *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*. México: SEP/ UPN.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Ferreiro, A. (2012). Alfabetización dancística en la educación básica. En *Reflexiones sobre la línea de educación artística. Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia Institucional*. México: CONACULTA.

Ferreiro, A. (2014). Una perspectiva interdisciplinaria de enseñanza de las artes en la educación básica. En Ferreiro, A. (coord). *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria*. México: CONACULTA.

Ferreiro, A. (2015). *Acompañamiento en artes en la Escuela de tiempo completo en una telesecundaria*. Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 5 (1), 37-60.

Ferreiro, A., & Lavallo, J. (2014). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza*. México: INBA, Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas.

Ferreiro, A. & Lavallo, J. (2006). *Historias en movimiento. Juguemos a crear danzas*. México: CONACULTA.

- Ferreiro, A. & Rivera, R. M. (septiembre-diciembre, 2014). Potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. *Innovación Educativa*, 14 (66), 15-40. Recuperado de [http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/REVISTA\\_2014/revista-66/revista-66-el-potencial-de-una-metodologia.pdf](http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/REVISTA_2014/revista-66/revista-66-el-potencial-de-una-metodologia.pdf).
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Traducción de Óscar Barberá. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia (1ª ed. Ingesa, 2000).
- Ghouali, H. (2007). *El acompañamiento escolar y educativo en Francia*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12, (número 032), pp. 207-242. México: COMIE.
- Hutchinson, A. y Curran, T. (2012). *Tu movimiento. El enfoque del Lenguaje de la Danza para el estudio del movimiento y la danza*. Nueva York y Londres: CENIDI Danza José Limón.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (2011). *Caminar: un elogio. Un ensayo sobre el placer de caminar*. México: La Cifra editorial.
- Malbrán, S. (2007). *Sincronía rítmica y tiempo: un estudio con adultos músicos*. Facultad de Bellas Artes (UNLP).
- Mourched, M. B. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: McKinsey & Company.

Nicastro, S. (2008). *Asesoramiento pedagógico institucional: una mirada sobre los encuadres de intervención*. Revista de currículum y formación del profesorado 12 (1). Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART8.pdf>

Pereda, C. (1991). *Conversar es humano*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pineda, I. (2009). Noción del tiempo en la poesía de Roberto Juarroz. *Revista Casa del Tiempo*. IV (22-23), 12-17. Recuperado de: [http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/22\\_23\\_iv\\_ago\\_sep\\_2009/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num22\\_23\\_12\\_17.pdf](http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/22_23_iv_ago_sep_2009/casa_del_tiempo_eIV_num22_23_12_17.pdf)

Planella, J. (junio-2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación* 46 (5). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2358Planellav2.pdf>

Rancière, J. (2007). Pensar entre disciplinas. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Estante Editorial.

SEP (2006). *Artes visuales. Programa de Estudios, Educación Básica Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2009). *Caja de Herramientas. Guía metodológica, Línea de arte y cultura*. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación Básica.

SEP (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC).

SEP (2011b). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora, Educación Básica Preescolar*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC).

SEP (2011c). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro, Educación Básica Primaria. Primer Grado*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC).

SEP (2014). *Fichero didáctico. Imágenes para ver, escuchar, sentir y crear. Primer grado*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC).

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

Turner, V. (2008). Dewey, Dilthey y drama. Un ensayo en torno a la antropología de la experiencia (pp. 89-102). En Geist, I. *Antropología del ritual. Víctor Turner*, México, Conaculta/INAH/ENAH.

Vélaz de Medrano, C. (abril 2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*. 13 (1). (pp. 2009). Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733015>

## Anexos

### Anexo 1

Escuela Primaria: Sebastián Lerdo de Tejada

Clave: 09DPR3185E

Ciclo escolar: 2014-2015

Turno: Matutino

Fecha: 23/06/15

### Entrevista Final a la Profesora Titular

1.- Que en éste momento nos platicaras más bien sobre tu experiencia durante nuestra intervención con el grupo y que pudieras recuperar ¿cómo te sentiste?, ¿qué te aportaron las sesiones o de qué manera pudiste ir modificando algunas percepciones de acuerdo a nuestro trabajo y a la asignatura?

Profesora Titular: *Me sentí agusto, muy identificada con ustedes porque hicimos buen click, me sentí parte de su equipo, me sentí súper apoyada y súper acompañada. Exploré campos que no había pisado antes y que francamente se me hacían difíciles, se me hacía difícil la educación artística con los niños porque yo pensé que eran planeaciones más complejas, pensaba que eran actividades más, pues si complejas, de las que realmente ustedes trabajaron.*

*Tenían una organización muy definida, unas planeaciones muy bien elaboradas y entonces venían aquí y pues lo hacían, entonces me daba eso la confianza de decir a pues quizá también lo puedo hacer no, y se intentó, de hecho, se intentó hacer en su momento; ya después por “x” o “z” situaciones ya no se pudo, pero bueno así me sentí.*

*Qué me aportó, pues como les estoy diciendo, elementos para la planeación, yo siempre cuando voy a un curso o cuando aprendo algo, siempre me gusta aprenderlo tanto en la teoría como en la práctica, porque es muy fácil decir bueno, tienes que hacer esto, el deber ser no, es muy fácil plantearlo, bueno no es a veces, también en la*

*teoría no es fácil plantear diversas situaciones, pero, como es difícil en la teoría también al hacerlo en la práctica a veces se torna mucho más difícil.*

2.- ¿Qué elementos sobre las secuencias que impartimos te parecieron más significativas?

Profesora Titular: *Por ejemplo, el alfabeto de los movimientos no lo sabía, yo no los conocía no, eso fue, el conocer todo éste tipo de movimientos, su simbología, la significación que debe tener para los niños; y en caso de las artes visuales, pues una de las cosas que me impactó mucho por ejemplo, fue lo que platicábamos el otro día Ernesto, lo de pasar de un segundo plano a una tercera dimensión, la bidimensión a la tridimensión y que pues no había caído en cuenta de cómo son éstas situaciones no y cómo se materializan en los niños, cómo hay diferentes maneras de que los niños se expresen y que son respetables no, porque aquí también en ustedes jugó un papel muy importante, fue el respeto. Algunos hacían unas barbaridades tremendas, barbaridades en nuestra concepción cuadrada porque en realidad es su concepción de ellos no, o sea, ellos así lo ven, ellos así lo perciben y nosotros siempre queremos encasillarlo en como el cuento de la flor roja con el tallo verde, las hojas verdes, o sea siempre queremos encasillarlos a los niños y ustedes les dieron mucha esa libertad de hacerlo. Me encantó como vincularon la lectura con las artes, me encantó esa parte y porque se metieron también a la comprensión lectora, que es lo que ahorita está en boca y que es lo que debemos fomentar en los niños.*

3.- ¿Qué diferencias encuentras entre el modo en que tu impartías artes y en el que nosotros propusimos?

Profesora Titular: *Pues yo no impartía o si impartía era lo que llamamos educación, no era artística, es educación tecnológica, puras cosas manuales, eso cuando bien les iba, la verdad porque si de plano la educación artística yo la dejaba en un plano así muy muy muy ya casi al final del bimestre y eso porque se tenía que hacer algo, para poder evaluarlos.*

4.- Respecto a las actividades que nosotros propusimos, ¿pudiste integrar algunas en tu trabajo, aquí en el aula con ellos?

Profesora Titular: *Sí, cuando ustedes no estaban, muchas veces les recordaba “se acuerdan de esto, se acuerdan de éste movimiento o se acuerdan de éste símbolo o se acuerdan de la lectura o cuando íbamos a hacer textos cortos, se acuerdan del cuento de la hoja de papel, háganmelo pero en chiquito o se acuerdan de “x” o “y”, situaciones que veían con ustedes, las retomaba en las otras clases, o sea sí, aunque ustedes no estaban presentes, se retomaban muchas situaciones, o si veíamos, hasta para ver, las letras, vi la “b” y “v”, a ver una palabra con “b”, una palabra con “v” no, pues a ver qué vieron, cómo se llamaba el cuento o palabras con “h”, la hoja, la hoja con qué se escribe; entonces, situaciones de esas que sí se retomaban en las clases, hasta para matemáticas o bueno a veces en los planos vertical, horizontal también se les manejaba.*

5.- A partir de que tanto estuviste interviniendo y como observadora, ¿qué podrías recuperar de nuestra participación?

Profesora Titular: *Como observadora, huy pues muchos elementos, me encantaba ser su observadora verdad, porque yo mientras podía hacer otras cosas, si porque también hay que decir la verdad no, o sea, ves burro y se te antoja viaje; yo veía quienes se quedaban con los niños y ahí me veías yendo a sacar la copia o me veías yendo a hablar con la maestra tal un asunto que estaba pendiente, o sea si, también siento que tomé ese tiempo para hacer otras situaciones.*

*Cuando estuve yo aquí, a veces si intervenía y me gustaba intervenir porque me gustaban mucho las actividades que planteaban, porque a veces si también sentía que tenía que intervenir, porque sentía que los niños, uno conoce a sus alumnos no, entonces hay, ustedes a lo mejor con las observaciones que hicieron saben que es imposible tratar de conocer a un grupo al 100%, nunca se va a poder conocer al 100%, o sea, los niños van cambiando; entonces, había veces en que yo decía, es que ésta*

*palabra no la están entendiendo o ésta actividad no la están entendiendo, entonces también por eso intervenía yo, porque los veía u observaba sus caritas y decía no pues es que esto no lo entendieron, entonces por eso también yo intervenía en algunas ocasiones o en la disciplina, porque también hay que ser realistas no, porque si uno mismo los trata con pincitas a los niños con todo esto que hay, yo no esperaba que ustedes igual, o sea, los tienen que tratar así y entonces muchas veces los niños se salen de nuestras manos, la indisciplina llega e irrumpe con el trabajo que se está haciendo, entonces por eso es que también trataba de intervenir y pues en general porque me gusta no, o sea, me gustan mucho las artes aunque no las llevaba a cabo, me gustan.*

6.- De esas intervenciones en las cuales participaste en algunas de las clases, ¿cuál fue la que más recuerdas?

Profesora Titular: *Pues son varias, una me encantó contarles el cuento, cuando me dijeron que si podía contar yo parte del cuento; pues cuando hicimos la planeación juntos, la de Santa Rita también me gustó mucho participar. A mí me pones a representar algo o a leer algo y me encanta, son de las más significativas.*

*Me gustó mucho haber trabajado con ustedes la clase abierta a padres e hijos también, y haber podido intervenir un poco, si bien fue hasta el final o haber participado de manera indirecta con las niñas que no vinieron sus papás, pero pues si me sentía parte de, con responsabilidad también.*

7.- ¿Qué elementos logras rescatar de cada uno de nosotros en el trabajo con el grupo o si logras rescatar algo de lo que hicimos en cuanto a Danza y Artes Visuales, algo que en específico hayamos hecho?

Profesora Titular: *Creo que ya sería un poco repetitivo, o sea si se vio claramente cuando trabajaron las artes visuales y cuando trabajaron la danza, bueno los movimientos, o sea si estaba bien definido, este, aunque si trataron muy bien de acoplarse, o sea si estaba bien definido para mí, pero no sé si para los niños o no, pero*

*si estaban muy definidos sus enfoques, lo que querían, el propósito o el aprendizaje esperado al que querían llegar ustedes, y este pues creo que si se logró concretar este tipo de situaciones no, con los niños los movimientos, creo que eso les quedó muy claro a los niños y también las situaciones de la representación gráfica de lo que o material, más bien la representación material de lo que se les pedía, que has tu muñeco, que has tu juguete.*

8.- ¿Qué opinión tienes sobre ésta modalidad que nosotros trabajamos de la dupla, tanto de dos personas, una que trabaja artes visuales y danza?, ¿qué opinas de esa manera de trabajar?

Profesora Titular: *Pues yo creo que ustedes si hicieron un súper equipo, creo que, yo no sé si habrán tenido algún conflicto entre ustedes, pero, porque digo somos seres humanos no y digo alguna vez habrá habido un “yo no” o “porque tú”, no sé, pero pues aquí se acoplaron muy bien, se distribuían bien las tareas, se organizaban muy bien y qué opino, pues yo creo que se complementaron súper no, aunque sería difícil llevarlo a cabo, yo considero, en una escuela, si ustedes llegaran como externos a un lugar, eso sería fantástico, pero ya llevarlo a cabo en una primaria por ejemplo, que yo me juntara con la maestra de 1ºB sería muy difícil, yo siento que sería muy difícil no, por nuestras formas de trabajo a veces los maestros somos muy egoístas y queremos todo para nosotros, siempre queremos ser las estrellitas, sobresalir yo más que el otro y no te paso mis tips porque sino tú también vayas a brillar como yo y pues no se vale no, pero siento que en ustedes eso no pasó; o sea, cada quien tenía su espacio, su momento, su lugar, aprovechaban, o sea, se hacían sentir sus voces, cada quien expresaba desde su punto de vista, desde su enfoque, desde su materia digámoslo así, desde donde ustedes son los expertos se dejaban ver y se dejaban expresar y era claro cuando pasabas a hacer algún movimiento o cuando tú nos mostrabas alguna imagen, o sea se veía claro cuál era su definición de cada uno pero ustedes se complementaron muy bien.*

9.- Ya encontraste, por ejemplo, nos mencionabas la relación con las asignaturas por ejemplo la comprensión lectora, ¿crees que ésta dupla se podría llevar con otras asignaturas?, no necesariamente educación artística con otras, sino entre otras asignaturas.

Profesora Titular: *Si se puede, por ejemplo, cuando se ve, cualquier cosa es un tema detonador, hasta abran la página de su libro de cívica en la 178, cómo se escribe el 178 no y de ahí ya desprender otros temas o y si nos regresamos tres páginas atrás o si avanzamos entonces qué operación sería, una suma; les digo, o sea, hay muchos temas detonadores y yo es lo que trato de ver o por ejemplo ahorita que estaba viendo exploración, por el tiempo ya no hice mucho énfasis pero por lo general siempre hago énfasis en la ortografía por ejemplo no, más en ellos que están ahorita en la adquisición de la lectoescritura, entonces trato de todo el tiempo estar este viendo la escritura en cualquier asignatura, entonces si eso trato de hacer frecuentemente.*

10.- ¿Notas alguna diferencia o cambio en los niños a partir de nuestra intervención?

Profesora Titular: *Sí, miren, a mí me sorprendió mucho su timidez el día que vinieron los papás, pero eso suena lógico, a veces los papás somos muy represores no sé cómo mencionarlo, pero a veces los papás siempre somos, algunos de siéntate, cállate y no digas y de aquí no te muevas, estando en grupo; ningún papá quisiera ver a su hijo por allá corriendo y pegándole al otro y que él esté presente. Entonces yo siento que impusieron los papás, es decir, se sintieron tan apenados porque vieron a los demás papás; sin embargo, cuando ustedes se ponían a bailar, a cantar o hacerlos representar algún movimiento con su cuerpo, ellos se expresaban perfecto, cosa que al principio les costaba mucho trabajo, ya después lo hicieron con más naturalidad, igual todos los trabajos que hicieron con el material concreto, o sea, era al principio o de ya no sabían qué hacer con el material, qué hacemos.*

*Me acuerdo del principio de la hoja de papel que medio representaron sus flores, se acuerdan que ustedes trajeron las flores y medio las representaron, o sea, qué trabajos tan diferentes cuando ya hicieron su peluche, ya en tres dimensiones, ya le dieron más*

*forma, agarraron de más materiales, ya lo hicieron de otra forma; ya no digamos cuando vinieron los papás, ahí también, muchos papás lo hicieron ellos, otros si participaron en equipo y los niños les iban diciendo “oye porque no agarramos de éste material, porque no agarramos de éste otro”, pero si se vio los cambios.*

*A mí el cambio que me encantó fue el de Naomi, no sé si recuerdan que es una niña muy tímida y le cuesta trabajo hablar, el día que estuvieron con los papás, ella fue de las decididas que pasó e hizo su movimientos como su juguete, ese cambio a mí me encantó y de varios así fue, que no hablaban o no participaban y que ya después se fue dando más ésta participación; eso es por una parte, pero por otra el que facilitaran el trabajo en equipo, ese compartir el material, esa parte también me gustó mucho, repito el trabajo en equipo entre los niños que yo, como ustedes lo han visto, lo trabajo constantemente no, pero pues un elemento más no, que ustedes aportaron, más creatividad porque si les falta y fue lo que dije en un inicio, que si les falta a los niños a veces imaginación, entonces los vi más creativos. Obviamente falta mucho por trabajar con ellos, pero si se vio un avance, una diferencia del antes y el después.*

11.- ¿Qué piensas que la educación artística les aportó, en qué sentido?, ya mencionaste la imaginación, pero ¿qué otro elemento alcanzas a rescatar?

Profesora Titular: *La expresión corporal creo que fue otro de los elementos, la apreciación de lo visual y la apreciación por otros aspectos que a lo mejor los niños no habían nunca indagado, nunca se les había mostrado, como que les abrieron una ventanita más.*

*La expresión corporal fue clara, o sea, les decían “representa con tu cuerpo una hoja de papel” y cómo se hizo bolita, creo que fue Hanz el que lo hizo, situaciones de éstas. En cuanto a lo auditivo, ustedes trabajaron con música, yo también trabajo con música, entonces también abríles su repertorio musical y nos complementamos con lo del cancionero; ustedes estuvieron viendo lo de los juguetes, yo por éste lado el cancionero, también hicieron la canción de los juguetes y serían éstas situaciones.*

12.- Después de ésta intervención, ¿cuál es tu percepción sobre la educación artística?

Profesora Titular: *Que es muy útil y que la hemos dejado muy de lado, no porque no queramos, sino porque no sabemos cómo, no podría hablar por mis compañeros, a lo mejor hay quien si de manera intencional no le gusta y se vale; cuántos autores no hablan de ésta parte, de que no como docente imparte lo que más se le ha facilitado o imparte lo que más le gusta y si a ti no te gustan las artes, pues cuándo te voy a ver dando una clase de artes, o sea en la vida no, o si la das, la das por no dejar, pero no porque te guste, sin embargo, es muy importante como lo dije con los papás, el promover éste desarrollo de la imaginación y de la creatividad en ésta época, creo que es lo que demanda, nos demanda a la escuela crear e impulsar en los niños esa autonomía e impulsarles creatividad e imaginación, creo que es de los elementos que me deja y pues muchos más no, estrategias simplemente de cómo trabajar, porque vuelvo a lo mismo, te pueden dar un curso de la importancia de las artes en el aula y luego, pero cómo lo hago en concreto, enséñame a hacerlo y lo hago, entonces ustedes me dieron ese elemento, me enseñaron cómo hacerlo.*

13.- A partir de aquí, ¿vas a intentar da la asignatura de artes?

Profesora Titular: *Sí y regresa el libro para éste nuevo ciclo escolar, nos lo habían quitado, pero regresa, ya llegaron los libros de texto; es rescatarlo, yo considero que dentro de los elementos que ha de haber elementos rescatables en el libro de texto, entonces pues por ahí tener algunas ideas, ustedes me aportaron otras con el libro que me dieron, entonces por mi parte también indagar más estrategias y si no pues echarles una llamadita.*

Por nuestra parte sería todo y pues agradecerte también que nos abriste aquí un espacio con tu grupo, tu tiempo.

La disposición para hacer y deshacer del grupo y del salón en todo momento y en cada actividad.

Profesora Titular: *Gracias a ustedes que me dieron la oportunidad, que si me quedo con la espina de que les fallé, que no se dieron las cosas como se debían dar y pues les pido una disculpa.*

Son circunstancias que se presentan en cualquier momento en la escuela y que a veces como profesores ni los tienen contemplados, ni los contemplan con todas estas cosas que nos llegan a suceder.

Profesora Titular: *Si me queda esa sensación de hójole quizá tenían ellos un plan A y los hice que hicieran un plan B y un plan C, porque pues bueno por mi situación que en lo personal también son de las cosas que intervienen no, quisiéramos quitarnos nuestra personalidad, nuestras cosas, como dicen no, quítate todo y déjalo afuera del salón y adentro nada más, pero es imposible, realmente no puedes separarte de todas esas situaciones y desafortunadamente a mí me tocó un momento, una etapa difícil no. Pero les agradezco mucho a ustedes su participación y su intervención. Muchas gracias.*

## Anexo 2

### Historias en movimiento

#### *Historia de un papel*

Imaginemos un mundo en donde todas las cosas tienen su historia, de modo que no es de extrañar que inventemos La historia de un papel.

Ésta era una elegante hoja de papel muy estirada y limpia, orgullosa de su juventud y de su digno porte. Al correr de sus días llegó, sin saber por qué ni cómo, a la mesa de un dibujante poco experto y siempre inconforme con sus creaciones. Después de algunos días de estar en espera sobre la mesa de trabajo, la hoja de papel fue arrastrada por una mano temblorosa que la puso, indefensa, debajo de la afilada punta de un lápiz. La punta del lápiz hizo algunos trazos sobre ella de manera accidentada y luego se alejó.

En ese momento la hoja sintió con dolor que dos manos grandes y torpes la estrujaban hasta transformarla en una bola de papel arrugado, sin dignidad alguna.

Su suerte iría de mal en peor. Arrojada por la ventana hacia la calle se vio de pronto rodando entre los coches y autobuses que como búfalos con ruedas amenazaban con aplastarla. En un último esfuerzo la hoja de papel se hizo a un lado, sintió un fuerte golpe y, arrojada por los vehículos y el viento, terminó sobre el remanso de una pequeña jardinera.

Su mala suerte no terminó ahí. Enormes gotas de agua bajaban del cielo intentando terminar con su vida, de ello estaba segura. Desfallecida y sin poder moverse por sí misma, quedó a merced de la inclemencia del tiempo. El aguacero no se hizo esperar. La hoja de papel se sintió perdida, truenos y relámpagos parecían tijeretazos que pasaban a su lado cortándola.

Pero sucedió que un pequeño pino que estaba cerca de ella sintió pena y alargó algunas de sus ramas verdes y tupidas hasta cubrir a la pobre hoja, protegiéndola del

agua que amenazaba con desbaratarla. Sin fuerzas, ella se dejó caer sobre la hierba medio extendiéndose desfallecida.

Al despertar de su primera aventura, la maltrecha hoja de papel, sintiéndose sola en medio del gran mundo, casi seca pero aún tensa, se vio rodeada por un grupo de flores que con sus pétalos hacían lo posible por terminarla de secar. La lluvia también se había compadecido de ella y ya guardaba sus gotas para mejor ocasión.

La hoja de papel, restablecida, continuó su camino para vivir insospechadas hazañas acompañada de sus nuevos amigos.

Josefina Lavalle (2005)

### Anexo 3

#### Historias en movimiento

##### *Canasta de animales*

Pues bien, ésta es otra historia: la de unos animalitos de peluche que habían sido cuidadosamente colocados en una amplia canasta de mimbre. Un perrito blanco asomaba la cabecita junto a un oso color de rosa, un caballo amarillo y un monito de patas largas. Sobresalía un enorme gato con los pies de trapo; detrás de él, un león cobarde vigilaba temerosamente, con ojos desorbitados por el miedo de cuanto pudiera ocurrir a su alrededor.

Una noche, entre todos decidieron explorar la habitación, más allá de donde alcanzaban sus miradas. ¿Qué habría después de la imponente puerta de cristal? Habían visto al gato de la casa que, después de husmear por toda la canasta (peligrosamente para ellos), caminaba unos quince o veinte pasos en camino recto, giraba sobre sí mismo un cuarto de vuelta a su derecha, continuaba desplazándose en línea recta y desaparecía por la puerta.

Esa noche, armados de valor brincaron uno por uno fuera de la canasta y tomados de las manos empezaron a contar, entre todos, los pasos que debían dar, desplazándose hacia adelante: uno... dos, tres... (como cuentan los bailarines); dos... dos... tres; tres... dos, tres..., y así, sigilosamente y jalando al león cobarde que permanecía siempre detrás del gato de los pies de trapo, contaron hasta quince. Giraron un cuarto de vuelta a la derecha, reanudaron su desplazamiento en línea recta y cruzaron la puerta.

¡Sorpresa! Frente a ellos se extendía una espaciosa terraza con verdes plantas en todas sus orillas; era una noche tibia de verano, y una luna blanca, brillante y espléndida inundaba con su resplandor aquel espacio. Todos corrieron desplazándose por distintos caminos levantando las caritas y las manitas para recibir la luz de aquella luna llena, girando y desplazándose sin rumbo fijo por la terraza. Solamente el león no dejaba de voltear a la puerta, para saber por dónde huir si hubiera caso.

Llenos de júbilo decidieron revivir algunos viejos juegos. Formaron una gran rueda para jugar a “Doña Blanca”: la perrita blanca sería la Doña y el león el malvado, el jicotillo que anda en ‘pos de ella’. Después jugaron “A la víbora de la mar” haciendo muchos y distintos desplazamientos: camino curvo, camino circular, diferentes caminos rectos con varias direcciones por todo el espacio.

Estaban de verdad muy divertidos cuando las plantas empezaron a moverse de un lado a otro impulsadas por un viento que no presagiaba nada bueno. El viento soplaba cada vez más y más fuerte, y de pronto vieron un objeto inmenso que volaba sobre sus cabezas tapando por completo la luz de la luna y batiendo sus alas siniestramente. ¡Era un gigantesco murciélago! Los animalitos corrieron despavoridos sin saber qué hacer ni cuál camino tomar, tropezándose unos contra otros. ¡Por aquí, por aquí!, gritó el león, que no había perdido de vista la puerta ni por un instante.

Tomados de la mano desandaron el camino desplazándose en línea recta, dieron un cuarto de giro a su izquierda y finalmente vieron la amplia canasta arriba de un viejo arcón, que los aguardaba cariñosamente. Como pudieron subieron uno a uno y tomaron sus respectivos lugares. Todavía con el corazón en la boca empezaron a reírse de la espléndida aventura de esa noche, hasta que cubrieron la oscuridad con ruidosas carcajadas comentando la experiencia y sintiéndose a salvo de cualquier peligro.

Josefina Lavalle (2005)

## Anexo 4

### *Historia de un avión*

Un avión vivía olvidado en un hangar, recargado sobre uno de sus costados, con sus alas dobladas y sus ruedas levantadas y escondidas. Tenía un único sueño: volar, volar y volar.

Posición inicial: flexión, de sus alas (brazos), sin ruedas (pies) tirado a un lado. Pausa activa.

Un día el avión se atreve a realizar su sueño, aunque no sabe si podrá despegarse del piso, ¿acaso será su sueño o una realidad?

Con dificultad empieza a desdoblar sus alas, (extensión); a sacar sus ruedas debajo de su panza, (extensión de una pierna y luego de otra). Se sacude para tratar de echar a andar su motor, pero no puede, lo intenta varias veces hasta que lo logra. (Cualquier acción conveniente).

El avión empieza a desplazarse torpemente hasta que toma su camino recto hacia las nubes. Desplazándose un largo trecho (en camino recto).

Al no poder avanzar más hace un camino circular a favor de las manecillas del reloj y continúa en camino recto desplazándose otro largo trecho.

Feliz por su proeza se dedica a gozar de su vuelo: se desplaza en círculos, en camino curvo, y finalmente en caminos sin rumbo por todo el espacio. Hace giros, se balancea con las corrientes de aire como imitando a los pájaros. Y finalmente sigue su camino recto y se pierde para siempre en el espacio. Solamente los niños con su imaginación pueden verlo que todavía sigue volando felizmente cerca muy cerquita del sol.

## Anexo 5

### Los juegos del abuelo

Cierta tarde, Ana había regresado de la escuela a su casa como todos los días, acompañada de su abuelo, comió lo que su mamá le había preparado y el abuelo con mucho gusto la acompañó a la mesa, se apuró a hacer la tarea que le habían dejado para el siguiente día y se la enseñó a su abuelo, quien le dijo: - muy bien Anita, ahora sí ya puedes jugar a lo que tú quieras, ya comiste e hiciste tu tarea, ahora si disfruta tu tarde.

Ana muy entusiasmada fue a su cuarto a jugar con sus muñecas y pensó que para no dejar solo a su abuelo, le haría compañía en la sala, el abuelo estaba leyendo y de repente se le ocurrió hacerle una pregunta que nunca le había hecho. -¿Abuelo, a qué jugabas cuando eras pequeño como yo? El abuelo entonces comenzó a hacer una cara de que iba a pensar, aunque Ana creía que esa era su cara de volverse a dormir.

Fue entonces cuando el abuelo comenzó a contarle: - Ay Anita, yo jugaba a otros juegos que tu seguramente ya no conoces con eso del celular y las tablets, jugaba a las escondidillas con mis amigos de la colonia, éramos varios, me acuerdo mucho de mi amigo Salvador era rebueno para eso de encontrarnos, jugábamos al yoyo pero no el de plástico, yo tenía uno de madera con unos colores muy bonitos, rojos, verdes, naranjas y azules era muy bueno para girar el trompo y jugar picotazos, aunque a veces me enojaba cuando perdía, también jugaba a la matatena, con una pelota tenías que ir agarrando piedritas o huesitos de chabacano y cada vez ir agarrando más y más hasta que tuvieras la mayor cantidad que los otros niños... - órale abuelo esos suenan muy padres, ¡en mi escuela juego a las escondis con mis amigos!

Y ¿sabes cuál me gustaba mucho? – no abuelo, ¿cuál? – ¡uno que llamábamos lotería!... por cierto aun lo debo de tener por aquí guardado, déjame buscarlo... Mira, ¿quieres aprender a jugar conmigo? - ¡sí! –pues vamos a empezar...