

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***Experiencias de interdisciplina entre danza y música. Un proceso de acompañamiento en educación artística en la escuela primaria.***

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

Presenta

**Lic. Julieta Mayanelly Miranda Andrade**

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)**

Ciudad de México

Enero, 2017

“No hay nada como volver a un lugar que no ha cambiado,

Para darte cuenta de cuanto has cambiado tú”

Nelson Mandela

## Dedicatoria

¶ ti Francisco por apoyarme incondicionalmente  
en este arduo camino de aprendizaje,  
por ser cómplice de locuras.  
Gracias por tu paciencia, por tu amor, por tu comprensión,  
Por confiar y creer en mí.  
Gracias por ser parte de mi vida.

¶ ti mamá por ser un ejemplo de constancia y de lucha incansable.  
gracias por tu amor incondicional  
por ser quien eres  
Porque me inspiras a seguir adelante.  
Te amo Julieta Andrade

## Agradecimientos

A Soledad por compartir su vida y experiencia en las artes, por dejarme entrar a su vida, por ser un apoyo en todo momento y porque gracias a esta experiencia tengo el placer de conocerle. Me siento afortunada de contar contigo.

A mi asesora Alejandra por guiarme en este sendero, por impulsarme a tener nuevas experiencias en las artes y por mostrar clase con clase su profundo amor a la docencia. Gracias infinitas.

A las profesoras que formaron parte de este proceso porque sin ustedes esto no sería posible, gracias por abrirnos las puertas de sus salones de clase. Gracias por confiar y compartir sus experiencias de vida.

A Rosario y Ana por compartir su pensamiento, angustias, inquietudes, alegrías a lo largo de este proceso, gracias por su apoyo.

A mis lectoras Alma Dza y Margarita por sus comentarios y observaciones atinadas, por ayudarme a aclarar mis ideas. Gracias por su tiempo y dedicación.

A mis profesores de la línea David, Francisco y Alma por compartir su amor y compromiso hacia la enseñanza de la Educación Artística. Con su entrega contagian la alegría para explorar nuevos caminos a la creación.

A mis compañeros de viaje a lo largo de esta maestría Fran, Robert, por ser cómplices de aventuras. A mis compañeros de la línea por sus alegrías, inquietudes, angustias, esfuerzos y desvelos. Gracias por compartir su pensamiento, cuerpo, experiencia, tiempo y vida.

A Paula por su comprensión, por compartir su experiencia en la danza y sobre todo por estar en mí.

Danzariegas gracias por sus muestras de cariño, por su apoyo incondicional y por darme palabras de aliento.

Zarambeos gracias por escucharme, por darme la oportunidad de compartir con ustedes el cuerpo.

A mi familia, Marco, Alfredo, Yazmín, y el pequeño Said quien a pesar de la distancia me animaban con palabras de aliento, los quiero chamaquillos.

## Índice

Introducción.....	10
Estado del Arte.....	18
Organización del escrito.....	24
Capítulo 1. La Educación Primaria y la Educación Artística.....	25
1.1. El currículum como organizador institucional.....	26
1.1.1. El plan de estudios de educación básica.....	27
1.1.2. El mapa curricular y los campos formativos.....	30
1.1.3. Campo de formación: Desarrollo personal y para la convivencia.....	33
1.2. La Educación Artística.....	35
1.2.1. Propósitos para la educación primaria.....	35
1.2.2. Organización de los aprendizajes: ejes.....	36
1.2.3. Los aprendizajes esperados que tomamos en cuenta.....	36
Capítulo 2. El escenario de la investigación: la escuela primaria Lázaro Pavía.....	39
2.2. Los programas de “transformación educativa” y la era digital.....	43
2.3. Organización escolar.....	45
2.4. La autoridad educativa: el director y el personal de dirección.....	47
2.5. Los profesores.....	50
2.6. Los alumnos.....	51
Capítulo 3. La mirada que guía la aventura.....	54
3.1. Experiencia.....	55
3.2. Experiencia estética.....	56
3.2.1. Conceptos fundamentales de la tradición estética.....	58

3.3. Experiencia educativa .....	61
3.4. Práctica educativa.....	62
3.5. Metodología de investigación.....	66
3.5.1. El acompañamiento como modalidad de investigación educativa.....	67
3.5.2. El acompañamiento como proceso de formación del profesorado.....	69
3.5.3. Las fases del acompañamiento como proceso de formación continúa del profesorado.....	70
3.5.4. <i>Los momentos de la investigación</i> .....	74
3.6. Interdisciplina .....	77
Capítulo 4. Inicia la aventura, el acompañamiento.....	83
4.1. Primera fase. Taller de sensibilización a las docentes.....	87
4.2. Segunda fase. Sesiones de trabajo de las especialistas con los alumnos.....	91
4.3. Tercera fase. Taller interdisciplinario .....	103
4.4. Cuarta fase. Sesiones de trabajo de las docentes titulares con los alumnos.....	112
4.5. Quinta fase. Presentación de trabajos a terceros .....	123
Capítulo 5. Aventura compartida, experiencias interdisciplinarias en la enseñanza de la educación artística en el acompañamiento en la escuela primaria.....	129
5.1. Experiencia en el proceso de planeación.....	130
5.1.1. Ruta de trabajo.....	131
5.1.2. Secuencia didáctica.....	134
5.1.3. Etapas de la clase.....	136

5.1.4. Elección de contenidos conceptuales para la disciplina de danza.....	138
5.1.5. Nodos disciplinares y metodológicos.....	143
5.2. Experiencias de las relaciones en la dupla docente.....	168
5.2.1. Compartir mismo estatus e iguales intelectuales.....	172
5.2.2. Interés mutuo y diferente pero interesadas.....	173
5.2.3. Evaluar y pensar en los estudiantes de forma nueva (mismo estatus).....	176
5.2.4. Ayudar y proteger.....	177
5.2.5. Entrar y salir del centro de atención.....	180
Conclusiones.....	184
Referencias bibliográficas .....	195

## Lista de tablas y figuras

<b>Tablas</b>	<b>Título de la tabla</b>	<b>Pág.</b>
Tabla 1	Momentos de la investigación.....	74
Tabla 2	Fases del proyecto	84
Tabla 3	Grupos de alumnos que participaron en la segunda fase del acompañamiento.....	88
Tabla 4	Horario para la clase de educación artística.....	91
Tabla 5	Nodos conceptuales metodológicos y herramientas 1 <sup>a</sup> sesión.....	144
Tabla 6	Nodos conceptuales metodológicos y herramientas 2 <sup>a</sup> sesión.....	148
Tabla 7	Nodos conceptuales metodológicos y herramientas 3 <sup>a</sup> sesión.....	152
Tabla 8	Nodos conceptuales metodológicos y herramientas 4 <sup>a</sup> sesión.....	156
Tabla 9	Nodos conceptuales metodológicos y herramientas 5 <sup>a</sup> sesión.....	161
Tabla 10	Nodos conceptuales metodológicos y herramientas 6 <sup>a</sup> Sesión.....	164

<b>Figuras</b>		<b>Pág.</b>
Figura 1.	Fragmento del mapa curricular de educación básica 2011, enfocada específicamente al nivel primaria.....	31
Figura 2.	Mapa curricular de la educación básica 2011.....	32
Figura 3.	Fachada de la escuela.....	39
Figura 4.	Patio grande de la escuela.....	41
Figura 5.	Entrada de la escuela y patio pequeño.....	41
Figura 6.	Biblioteca.....	42
Figura 7.	Salón de quinto grado y mobiliario de formaica.....	43
Figura 8.	Aula digital.....	44
Figura 9.	Alumnos de 5 <sup>o</sup> grado explorando .....	94
Figura 10.	Exploración de trayectos.....	95
Figura 11.	Exploración de movimiento y elaboración de partituras.....	96
Figura 12.	Observando partitura.....	97
Figura 13.	Explorando movimiento.....	97
Figura 14.	Juegos de saludos y batom.....	98
Figura 15.	Propuestas de los estudiantes de juegos de manos.....	99
Figura 16.	Juego del espejo .....	100
Figura 17.	Exploración de movimiento con varillas.....	101
Figura 18.	Exploración de sonidos con las varillas .....	101

Figura 19.	Escritura no convencional de secuencia rítmica utilizando la varillas .....	102
Figura 20.	Ensayo y presentación a comunidad escolar.....	125
Figura 21.	Presentación :cantando escatumbararibé con vasos.....	127
Figura 22.	Proceso de planeación .....	131
Figura 23.	Ruta de trabajo .....	134
Figura 24.	Relaciones de pareja .....	171
Figura 25.	Ponerse de acuerdo.....	175
Figura 26.	Profesoras repartiendo material.....	178
Figura 27.	Profesoras mostrando un juego de manos.....	179
Figura 28	Profesoras comentan actividad.....	181

## Introducción

En este documento analizo de algunas experiencias de trabajo interdisciplinario en la enseñanza de las artes en un proceso de acompañamiento a profesoras de la escuela primaria vespertina Lázaro Pavía, ubicada en la delegación Tlalpan en la Ciudad de México. Esta intervención la llevamos a cabo la profesora especialista en música Soledad Fernández Zapata y quien escribe la profesora Julieta Mayanelly Miranda Andrade especialista en danza.

En la Maestría en Desarrollo Educativo,<sup>1</sup> específicamente en la Línea de generación y aplicación de conocimiento Educación Artística (LGACEA), se ha propuesto este tipo de intervención en el aula a los maestrantes como parte del proceso de profesionalización en la docencia y como una forma de incidir directamente con los profesores encargados de impartir la asignatura de Educación Artística.

En nuestro país la educación artística ocupa un lugar inferior con respecto a las materias de Español, Matemáticas y Ciencias; suele ser vista por los profesores como una asignatura de “relleno”, el número de horas destinado para la enseñanza de la educación artística es aproximadamente de 1 hora a la semana en comparación con las 9 horas semanales dedicadas a la enseñanza del español. En este proceso de aprendizaje escolarizado los alumnos toman consciencia de la prioridad de los contenidos, por el tiempo que les dedican a su estudio.

En la práctica se realizan actividades artísticas que muchas de las veces no tienen ninguna finalidad educativa. En algunos salones de clases es común escuchar a los profesores decir “cuando terminen de trabajar hagan entonces un dibujo” (Morton, 2001, p. 30), de ahí que tomen la actividad de dibujar como un asunto que no exige mayor preparación y que se da de forma natural e intuitiva para que los alumnos expresan en estas producciones “lo que sienten”.

---

<sup>1</sup>La maestría en desarrollo educativo la imparte la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Nacional de las artes desde el año 2002

Los profesores preparan el festival o el número de baile, de poesía, una representación teatral, en muchos casos, sin estar conscientes de los conceptos artísticos que ponen en juego con estas actividades. Algunos profesores reciben en su formación inicial algunos conocimientos sobre las artes, pero en muchos de los casos, esa enseñanza de “las disciplinas artísticas suele tener un papel secundario, o meramente decorativo, lo mismo ocurre a la inversa, en el caso de los artistas al dedicarse a enseñar la consideran como una ocupación menos socorrida (o de fracaso)” (Sánchez de Serdio, 2010, p. 48). Todas estas ideas sobre la educación artística permean su enseñanza.

Morton (2001) en su libro *Una aproximación a la educación artística en la escuela* señala que los problemas a los que se enfrentan los profesores en la enseñanza de la Educación Artística relacionan en gran medida con las concepciones que tienen de la asignaturas, vinculadas con la formación que recibieron inicialmente, o no, y de las experiencias que hayan tenido con las disciplinas artísticas de forma personal.

Está problemática, no es exclusiva de México, ocurre en todo el mundo, como lo muestra el informe elaborado por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice) en el año 2007-2008. En él, se estudió la situación de la educación artística de los 30 países que participaron en el proyecto. Algunas de sus conclusiones fueron: la mayoría de los profesores que imparten la asignatura en educación inicial o básica primaria son profesores que imparten todas las materias (generalistas), en pocos países hay una reglamentación que regula quien puede impartir la materia artística. La formación artística que reciben los profesores la obtienen al estudiar la carrera de profesor y puede ser de dos o más disciplinas artísticas. En contraste, aquellos profesionales de las artes que no estudiaron para ser profesores y están impartiendo la materia en la mayoría de los casos no tienen ninguna preparación o formación para impartirla. No hay un plan de estudios común para la formación inicial y continua del profesorado. Las materias predominantes en los currículos son: artes visuales, música, le sigue teatro y finalmente danza. Hay poca participación de artistas profesionales en la formación del profesorado y no hay

programas “a nivel central dirigidos a facilitar la participación de artistas profesionales en la formación del profesorado” (Eurydice, 2008, p. 78).

De ahí que vaya en aumento una preocupación sobre cómo están conformados los currículos, cómo se vinculan las artes con otras áreas del currículo, qué debe enseñarse, cómo debe enseñarse, cómo se evalúa, quién enseña la materia o materias de arte, cuál es la formación de los docentes que enseñan artes, quiénes forman a los docentes que imparten la materia en el sistema educativo.

Giráldez y Palacios (2014) estudian la formación de los profesores en educación artística y cómo en la mayoría de los países se “enseña artes en la escuela sin tener una formación específica” (p. 29) sobre todo en los niveles iniciales. Uno de los argumentos que validan esta práctica es que, si los profesores enseñan matemáticas o lenguas sin ser matemáticos o lingüistas, las artes pueden enseñarse sin que sean artistas pero ello exige proporcionar a los profesores la formación inicial y permanente adecuada para atender el campo de la educación artística y de las disciplinas que lo conforman.

El pensamiento del profesorado, sus ideas y creencias sobre la educación en general, y en este caso, sobre la educación artística, es un factor determinante para su actuar al momento de organizar y desarrollar las estructuras de las tareas académicas (Pérez, 1987). Si él no cuenta con la formación básica sobre los contenidos y formas de enseñanza de los procesos artísticos, se encontrará en desventaja al impartir la asignatura. Esto nos lleva a preguntarnos dos cosas, cómo los profesores piensan las artes y de qué manera podemos ayudar a cambiar esas concepciones en procesos de formación inicial y continua.

Uno de los desafíos que señala el informe McKinsey<sup>2</sup> es la incorporación de facilitadores para apoyar al docente en la planeación, instrucción y

---

<sup>2</sup> El informe Mckinsey muestra el resultado de un estudio sobre las características de los sistemas educativos exitosos en el mundo. Menciona aspectos importantes: primero “conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia; [segundo], desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes y [tercero] garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños” (Barber & Mourshed, 2008, p. 14)

retroalimentación en el trabajo dentro del aula, con resultados a corto plazo. La formación docente inicial, como mencioné anteriormente, resulta insuficiente y es rebasada por la realidad; es necesario el desarrollo profesional continuo para la mejora de resultados.

Actualmente hay una oferta de cursos, diplomados y capacitación para los profesores de educación básica en la enseñanza de las artes; esta formación está supeditada a su voluntad y disposición; es decir, si ellos están interesados en enseñar educación artística en el salón de clases, buscarán estas opciones de profesionalización de manera individual para prepararse. Dichos cursos los ayudan a mirar la educación artística desde otra perspectiva; podemos o no estar de acuerdo con la calidad de algunos de ellos, pero esta inquietud por prepararse representa la necesidad de formación en estas áreas.

La LGACEA de la Maestría en Desarrollo Educativo ha sido una opción de formación continua del profesorado no especialista en artes, principalmente en educación básica y media superior; recurren a ella también profesores especialistas en música, teatro, danza, artes visuales interesados en el ámbito educativo.

Específicamente en esta Línea se han desarrollado diferentes investigaciones sobre la formación del profesorado en artes, el acompañamiento y el trabajo interdisciplinario. Una característica de la LGACEA es la mirada interdisciplinaria de las artes y de la educación. Esta visión es compartida con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Centro Nacional de las Artes (CENART). Esta última institución busca “favorecer la interdiscipliniedad artística para propiciar el enriquecimiento recíproco de los procesos productivos de las distintas ramas de las artes” (Vázquez, 2011, citado por Torres *et. al.*, 2014, p. 33) y ha promovido propuestas de formación artística profesional con estas características en los distintos ámbitos institucionales. Estas experiencias de la línea me ayudaron a conocer, analizar y seguir indagando sobre los problemas de la educación artística y su formación hoy en día.

Los profesores de la Línea me sugirieron indagar sobre la modalidad de formación denominada acompañamiento en la educación básica como proyecto de investigación para la tesis de grado. Así que decidí aceptar la propuesta.

Lo que me llamó la atención del acompañamiento es que se establecen vínculos con el otro, canales de comunicación entre el acompañante y el acompañado y se busca la “autonomía de los sujetos” (Planella, 2008, p. 2). Se apuesta al crecimiento paralelo del acompañante y del acompañado en el trabajo cotidiano y continuo.

Como profesora de educación básica primaria he experimentado la sensación de ser observado por alguien externo y sé lo incómodo que a veces puede ser. Aun cuando esos encuentros resulten enriquecedores, siempre hay cierta resistencia por parte de los profesores, sobre todo si no están acostumbrados al trabajo en equipo. Así que entiendo que para los profesores acompañados acercarse o ser parte de estas propuestas de intercambio representa un reto profesional.

Como profesora de danza sabía de la importancia del trabajo interdisciplinario y colegiado en las artes<sup>3</sup> a nivel educativo en la realización de proyectos y trabajos artísticos educativos. Pero no tenía experiencia en la formación de docentes mediante el acompañamiento o con alguien más a mi lado (dupla docente) y bajo una mirada interdisciplinaria. Así que estos temas me interesaron por ser ajenos a mi práctica profesional y los asumí como áreas de crecimiento.

Los profesores de la Línea de educación artística nos sugirieron trabajar en dupla docente a la profesora Soledad Fernández y a mí. Así decidimos llevar a cabo este acompañamiento en la escuela primaria Lázaro Pavía, porque conocíamos al director y sabíamos que tenía apertura para trabajar con proyectos artísticos dentro del plantel. Él en esos momentos estaba tomando el Diplomado

---

<sup>3</sup>Antes de iniciar la maestría laboré en el Programa Saludarte de la Ciudad de México como profesora de danza, ahí trabajé en dupla con el profesor de música, quien era mi maestro acompañante al piano. En ese mismo programa y con ese equipo de profesores realizamos dos proyectos de trabajos educativos artísticos finales que implicaron procesos de integración, adaptación e intercambio de saberes de los distintos especialistas (canto, danza y teatro).

Interdisciplinario en Artes que ofrece el CENART y además fue egresado de la primera generación del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria<sup>4</sup> (PACAEP) creado en 1983 en la Ciudad de México. Por lo tanto, su disposición para que entráramos a trabajar la educación artística con las profesoras de su plantel le entusiasmó y aceptó. Esto nos facilitó el ingreso a la escuela y el apoyo institucional al proceso de investigación.

La investigación la llevamos a cabo en cinco fases, las cuatro primeras las tomé de investigaciones anteriores llevadas a cabo en la línea de educación artística (Ferreiro y Rivera, 2015, p. 5) la quinta fase fue propuesta por este equipo de investigación a partir de las necesidades que se presentaron en el proceso. A diferencia de la investigación mencionada, en este documento distinguiremos las fases por números en lugar de letras.

- Fase 1. Diseño del proyecto y compromiso de los participantes; nosotras también lo llamamos sensibilización a las docentes. En esta fase se presentó el proyecto a las profesoras, se adaptó a sus necesidades e intereses, se acordó el alcance y la forma de abordarlo, se realizó un taller para sensibilizar a las profesoras y se realizaron visitas diagnósticas a los grupos participantes.
- Fase 2. Ejemplificación y desarrollo de un proyecto mediante secuencias didácticas interdisciplinarias; nosotras también la llamamos sesiones de trabajo de las especialistas con los alumnos. Las profesoras acompañantes estuvimos frente a grupo.
- Fase 3. Aclarar dudas: los talleres,<sup>5</sup> nosotras lo llamamos taller interdisciplinario con las docentes. En éste dimos una clase

---

<sup>4</sup>Este programa surgió en 1983, como modelo de capacitación anual para maestros de Educación Primaria en servicio frente a grupo, para proporcionarles elementos teóricos, metodológicos y prácticos necesarios para la organización, coordinación, realización y sistematización de las actividades culturales. [http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/files/pdf/plan\\_actividades\\_culturales.pdf](http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/files/pdf/plan_actividades_culturales.pdf)

<sup>5</sup> Cabe mencionar según la metodología del programa de acompañamiento, en esta fase se plantea un taller disciplinar en el cual se resuelven dudas de cada disciplina artística por separado. En nuestro caso este taller fue interdisciplinar ya que se planeó a partir de las actividades el dialogo de ambas disciplinas para realizar un trabajo artístico.

interdisciplinaria de danza y música. Se resolvieron dudas específicas sobre contenidos de ambas disciplinas y sobre la forma de trabajo propuesta de la educación artística.

- Fase 4. Apropiación de las herramientas y amalgama de los saberes que, nosotras llamamos sesiones de trabajo de las docentes titulares con los alumnos. En esta fase las profesoras acompañadas impartieron las clases y las acompañantes observábamos, registrábamos y apoyábamos a las profesoras.

- Fase 5. Presentación del trabajo a terceros. En esta se preparó el trabajo final de los grupos participantes, y se estructuró colectivamente la presentación a los padres, profesores y compañeros.

Al iniciar la investigación mi interés se centraba en analizar cómo se construyen las relaciones entre las profesoras acompañantes y las profesoras acompañadas, durante el acompañamiento como proceso de formación continua en la clase de educación artística.

Conforme avanzábamos en la intervención, sobre todo cuando las profesoras acompañadas dieron las clases, me llamó la atención cómo ellas se iban apropiando de saberes y formas de hacer, que nosotras propusimos en nuestra intervención con los grupos; por lo que decidí analizar qué había sucedido con nuestro trabajo interdisciplinario en la segunda fase, qué experiencias surgieron de él y de que se apropiaron las profesoras al momento de dar sus clases. De ahí que planteara las siguientes preguntas que guiaron la investigación.

- **Preguntas de investigación**

¿Cuáles fueron los contenidos que a manera de *nodo*, guiaron el trabajo interdisciplinario de las profesoras acompañantes?

¿De qué aspectos del acompañamiento se apropiaron las profesoras acompañadas y qué aspectos de la interdisciplina recuperaron en su participación?

### **Objetivos de la investigación**

Analizar el trabajo interdisciplinario en danza y música de las profesoras acompañantes durante el acompañamiento.

Identificar las características del proceso interdisciplinario de las acompañantes y acompañadas durante el acompañamiento en educación artística.

## Estado del Arte

A continuación reviso varios trabajos que me fueron útiles para comprender el proceso de acompañamiento manejado desde la Línea de educación artística.

La tesis titulada *Interdisciplina en la educación artística escolar una propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico* de David Ortega Camarillo, muestra cómo elaboró su propuesta didáctica, a partir del análisis de las entrevistas a profesores de teatro egresados del Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT) que se desempeñan como profesores de educación básica en la asignatura de educación artística. A él le interesó indagar sobre las ideas de los profesores con respecto a la interdisciplina en los procesos de enseñanza y aprendizaje de profesoras de la ENAT “quienes por haberse formado en el CENART suponen una orientación interdisciplinaria” (2009, p.9).

En su trabajo define el concepto de interdisciplina, maneja la experiencia como medio de integración y define estructuras para la generación de experiencias integrales del aprendizaje artístico a partir de las entrevistas a las profesoras. Concluye que todas las disciplinas artísticas tienen puntos de encuentro. Propone pensar la interdisciplina desde los procesos, porque en éstos los participantes se valen de todos los recursos artísticos para explorar, descubrir, seleccionar y organizar en forma de representación, aquello que desean expresar y comunicar. No hay procedimientos generales para lograr la interdisciplina, cada proceso requiere de condiciones particulares.

Rosa María Torres Hernández coordinó el proyecto titulado *Prácticas de enseñanza en la asignatura de artes de la educación secundaria en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica* (2010). En este trabajo participaron profesores investigadores y maestrantes de la Línea de educación artística de la UPN y el CENART, quienes dieron acompañamiento a profesores de telesecundarias del Estado de México. De este proyecto se deriva la siguiente tesis titulada:

*Acompañamiento a docentes de telesecundaria del Estado de México, de la asignatura de Artes–Teatro, en el marco de la Reforma Integral de la educación básica* de Modesto Alberto Nájera Mata (2012), quien da un panorama sobre lo que implica el proceso de acompañamiento desde la presentación del proyecto, pasando por los procesos de planeación, evaluación, retroalimentación, así como los resultados y las dificultades a las que se enfrentó en la práctica.

Nájera (2012) manifiesta cómo “los profesores de telesecundaria no imparten la asignatura de Artes porque no cuentan con los conocimientos para implementarla” (p. 120). Afirma que si los profesores manejarán el lenguaje de las disciplinas artísticas podrían tomar mejores decisiones en el uso de los materiales propuestos por los programas de artes y por el propio especialista.

De esta investigación me llamó la atención que en el acompañamiento hay que estar pendiente de las necesidades del otro, se ponen en juego procesos empáticos entre los participantes; resalta la importancia del profesor acompañante para enamorar e impulsar al acompañado.

Él pone a consideración las siguientes ideas para llevar a cabo el acompañamiento: no dejar de lado la experiencia del docente; las dificultades que se presentan en la práctica de los docentes durante el proceso son más fáciles de sobrellevar si a su lado se tiene a un profesional con mayor experiencia o a un especialista; no hay que dejar de lado a la institución que cobija el programa, y hay que tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y del profesor acompañado.

Sostiene que recuperar las experiencias de los profesores, ampliar las experiencias vividas en el ámbito artístico, reconocer los propios alcances y limitantes, pedir ayuda en los contenidos que desconocen, establecer espacios de confianza y respeto aunado a la voluntad de hacer las cosas, pueden ser indicadores que ayuden a entender el complejo de acompañar.

De la investigación denominada *La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria (2012-2014)*, coordinada por Alejandra Ferreiro Pérez, se elaboraron las tesis tituladas: *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de*

*acompañamiento para la enseñanza de las artes* de Rosa María Guadalupe Rivera García (2014); *La improvisación musical de los estudiantes de primer grado de telesecundaria* de Gerardo Zaballa García (2015) y *La imagen como nodo: vínculo entre la literatura y las artes visuales en telesecundaria* de Adriana Janneth Córdoba Triana(2014). De esta investigación también surge el libro digital titulado *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria* (2014), el cual está integrado por artículos de los maestrantes e investigadores participantes en el proyecto.

De este libro me interesaron, en primer término, el artículo de Zaballa (2014) titulado *Intervención didáctica musical en una telesecundaria: implementación de metodologías para la improvisación*, en que presenta el uso de algunas metodologías de la enseñanza de la música que le sirvieron para la exploración interdisciplinaria y favorecer la improvisación del estudiante. Lo que él afirma encontró en el proceso fue que los alumnos no asimilan “notas aisladas sino sonidos con coherencia hacia una intención dentro de un discurso y una lógica” (p.86). Con respecto a la interdisciplina, dice que aprendió, junto con todo el equipo y el profesor acompañado, a reconocer lo *musical* en otras disciplinas artísticas. “No sólo fue inevitable sucumbir a la tentación, al atrevimiento, a la exploración de disciplinas, como la literatura, sino también ver a la música transfigurada en sus relaciones con el movimiento, la poesía y las imágenes visuales” (p.88). Para él, el acompañamiento representó un desafío porque dejó de lado su papel de “director” que informa, dirige y toma el rol de facilitador que pregunta, interviene y propone.

Córdoba Triana (2014), en su artículo titulado *El nodo como herramienta para la comprensión de la interdisciplina entre artes visuales y literatura* habla sobre los factores que dieron origen a la interdisciplina entre las artes plásticas y la literatura y qué elementos favorecieron la exploración en danza, teatro y música, a partir de su participación en la investigación.

Aborda el concepto de interdisciplina y da algunos rasgos para realizar el trabajo interdisciplinario. Ella menciona que en el ámbito escolar “la indagación interdisciplinaria retoma la riqueza de varias disciplinas para fomentar los

aprendizajes autónomos, basados en las necesidades de los estudiantes y en su contexto” (Córdoba, 2014, p. 25). También afirma que la investigación, bajo estas condiciones, permite a los estudiantes explorar ideas y modos de pensamiento diversos, y al docente seguir descubriendo el potencial de sus alumnos e impulsarlo a ir más allá. Concluye que la interdisciplina metodológica propició las exploraciones de los estudiantes, la expresión de ideas y sentimientos que en otros tipos de trabajo no hubiera sido posible reconocer (Córdoba, 2014).

Ella utilizó el concepto de *nodo* para identificar los elementos o condiciones que le permitieron establecer vínculos entre las disciplinas artísticas. Establece dos formas de abordar la interdisciplina durante el proyecto de investigación: la metodológica y la temática. En la metodología encuentra el nodo proyecto, el nodo secuencia, la dupla docente y el método de trabajo por proyectos como elementos que favorecieron el intercambio entre los acompañantes y los acompañados. En la interdisciplina temática identifica que a partir del contexto y de los ejercicios perceptivos que se propusieron en las disciplinas de danza, teatro, artes visuales y literatura los alumnos de telesecundaria “además de encontrar motivos para la expresión artística, descubrieron aspectos diversos de su contexto, como la presencia de algunos animales que hasta entonces ignoraban que existieran en el lugar que habitan” (Córdoba, 2014, p. 36). De ese modo, a partir del análisis que realizaron los acompañantes, surgió el nodo paisaje, del cual se derivaron el nodo copla y el nodo mito. El *nodo* para este trabajo fue la herramienta de análisis que le sirvió a la autora para reflexionar sobre los elementos que favorecieron la interdisciplina.

El artículo de Alejandra Ferreiro Pérez titulado *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria* (2014) destaca “potencial pedagógico y didáctico de un Alfabeto de movimiento para detonar procesos interdisciplinarios de las artes” (p.115) y examina cómo uno de los profesores de la telesecundaria se apropió de la estrategia metodológica para la creación de frases de movimiento, la entrecruzó con otras metodologías de improvisación musical y con la creación de situaciones escénicas. De este artículo tomo lo siguiente: el Alfabeto de movimiento como

una estrategia metodológica para empezar con la experimentación interdisciplinaria, la secuencia disciplinar encaminada a exponer a los profesores una primera ruta de trabajo con el Alfabeto, el cual propone la exploración creativa de uno o varios conceptos, apoyada de una situación imaginaria y acompañada por una música que motive a desarrollar la situación e improvisación con calidades del movimiento (Ferreiro, 2014).

Otro aspecto que la autora explica es cómo se dio la comunicación de la tríada docente que se formó para esa investigación y la necesidad de tener “una actitud atenta al trabajo del otro para recuperar en las exploraciones de danza las consignas sugeridas por alguno de los otros dos especialistas” (Ferreiro, 2014, p. 131). La conversación entre los especialistas y el intercambio de las disciplinas a partir de los nodos, que en este caso fueron de movimiento, permitieron al equipo reelaborar sus formas de proceder pedagógico.

Con respecto al profesor acompañado, al apropiarse de la estrategia propuesta por la acompañantes de danza, pudo “integrar sus saberes didácticos y metodológicos en la organización de las situaciones y ambiente de aprendizaje y empezar a desarrollar sus propias prácticas de enseñanza” (Ferreiro, 2014, p. 140).

La autora concluye que el Alfabeto fue una estrategia en la que encontraron puntos de intersección de contenidos y pedagógicos, que les permitieron conversar y desarrollar una práctica convergente.

De las tesis mencionadas, es de particular interés para este trabajo, la de Rivera (2014), en que analiza la experiencia de uno de los profesores de la telesecundaria; explica cómo fue el proceso de aprendizaje del profesor y su apropiación de los distintos lenguajes artísticos. La autora muestra la importancia de la participación activa del profesor desde las primeras actividades como el detonador para continuar con el acompañamiento. El “hacerlo con ellos”, al referirse a los alumnos, permitió que el profesor viviera una experiencia estética que le permitió reconocer las posibilidades artísticas de sus estudiantes. Esta experiencia le dio “elementos para fluir en el proceso y poco a poco perder el miedo a exponerse” (Rivera, 2014, p. 127).

En su tesis concluye que las experiencias que se generaron durante el acompañamiento provocaron que el profesor de telesecundaria transformara su práctica de enseñanza en artes. Estas nuevas prácticas fueron: incorporación de la planeación para la asignatura de artes, consideración del trabajo por proyectos, el trabajo interdisciplinario, libertad de expresión de los alumnos y el reconocimiento de los saberes previos de los alumnos y de los profesores acompañados.

Con estos trabajos sobre todo los referidos al acompañamiento, queda de manifiesto que las iniciativas de formación centradas en la escuela atienden problemas de determinados colectivos docentes. Estas iniciativas son más efectivas dado el trabajo colaborativo, situacional e institucional que generan, pues la formación está centrada en la escuela. Se asienta la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas, y se detectan situaciones reales y significativas para un determinado grupo de maestros. Todo ello se convierte en objeto de reflexión y análisis, además de establecerse nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica.

Como se puede leer las investigaciones con respecto al acompañamiento en artes es aún incipiente y escasa, de ahí la necesidad de escribir sobre las experiencias resultantes del proceso que vivimos en el acompañamiento en la escuela primaria específicamente en danza y música a partir del trabajo interdisciplinario.

## **Organización del escrito**

El trabajo está organizado en cinco capítulos, en el primero expongo los aspectos formales de la educación básica, a partir del análisis de los planes y programas vigentes en el 2011. Explico cómo está estructurado, cuál es el enfoque que manejan y cómo está organizado el mapa curricular de la educación básica. De ahí desprendo el papel de la educación artística dentro del currículum, cuáles son sus propósitos y cómo está ordenada la asignatura. Para finalizar describo los aspectos del plan de estudios que constituyeron el principal referente durante el acompañamiento y para la investigación.

En el segundo, detallo el lugar físico donde se llevó a cabo la investigación y hago un análisis de lo que sucedía en ese momento en la institución, quiénes son sus integrantes, cuáles son los roles que desempeñan, las relaciones entre éstos y su repercusión en el día a día de la escuela.

En el tercer capítulo planteo las nociones que orientan la mirada de esta aventura. Este capítulo lo divido en dos apartados, en el primero menciono las nociones de experiencia, experiencia estética, experiencia educativa y práctica educativa. En el segundo, desarrollo la metodología que seguí, hablo del acompañamiento como modalidad de investigación y como proceso de formación, detallo cada una de sus fases, especifico cómo se recolecto la información y finalizo reflexionando sobre la noción de interdisciplina.

En el cuarto, narro todas las fases del acompañamiento, relato las sesiones de trabajo, así como los aciertos y problemas a los que nos enfrentamos.

En el quinto capítulo analizo dos experiencias interdisciplinarias en la enseñanza de la educación artística que se tuvieron en el acompañamiento. La primera relacionada con la planeación y cómo se estructuró la interdisciplina en este primer momento y la segunda, sobre las relaciones que se establecieron en la dupla docente durante la práctica interdisciplinaria.

## **Capítulo 1. La Educación Primaria y la Educación Artística.**

A lo largo de la historia de la educación en México la escuela primaria se ha consolidado como una institución primordial para la formación del ciudadano que requiere el país, por ello cada gobierno lleva a cabo diversas propuestas para lograr estos fines.

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 se inició una reorganización del sistema educativo nacional, y se establecieron como retos:

1. Incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria;
2. Actualizar los planes y los programas de estudio;
3. Fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros;
4. Fortalecer la infraestructura educativa;

A partir de entonces se han llevado a cabo diversas acciones que buscan consolidar los retos establecidos y que aún son vigentes.

En el 2008 se estableció la Alianza por la Calidad de la Educación por parte del gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Los compromisos fueron: reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica; la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar; la profesionalización de los maestros y autoridades educativas; y la evaluación como mecanismo de mejora y como base para el diseño adecuado de políticas educativas.

A partir de ese momento y hasta la consolidación de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), propuesta en el ciclo escolar 2011 -2012, se han llevado a cabo diversas transformaciones en la estructura organizacional de las escuelas, desde la mejora de su infraestructura y equipamientos (aulas de medios, pizarrones electrónicos, equipo Enciclomedia, *tablets*) hasta la elaboración de un nuevo currículum.

Con la RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación Básica; la reforma de educación Preescolar, iniciada en el 2004, en 2006 la de educación Secundaria y en 2009 la de educación Primaria. La RIEB pretende consolidar una propuesta formativa del educando orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje. Este nuevo currículum articula los tres niveles básicos de educación que funcionan en nuestro país: el preescolar, la primaria y la secundaria.

Esta articulación se da, a partir de los campos de formación, las competencias para la vida, los estándares curriculares, los aprendizajes esperados regidos por los principios pedagógicos encaminados a cumplir con un perfil de egreso deseable al término de la educación básica.

### **1.1. El currículum como organizador institucional**

La articulación que propone la RIEB da como resultado un plan de estudios general para la educación básica y los propósitos por los que vela son: que los estudiantes posean competencias para resolver problemas; tomen decisiones; encuentren alternativas; desarrollen productivamente su creatividad; se relacionen de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identifiquen retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconozcan en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asuman los valores de la democracia como la base fundamental del estado laico y la convivencia cívica; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo.

El currículum en este sentido se convierte tanto en “el texto como el contexto en el que intersectan producción y valores; es el punto de inflexión entre imaginación y poder” (Inglis, 1985, citado por Sacristán, 2010, p. 142). Por lo que me surgen varias interrogantes: ¿cómo la institución escolar estudiada integra ese currículum en las prácticas cotidianas de los diferentes actores?, ¿cómo se refleja en el salón de clases?

### **1.1.1. El plan de estudios de educación básica**

En el Plan de estudios 2011 se definen las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes escolares, todo esto forma parte de su trayecto formativo.

De acuerdo con este documento rector, las competencias para la vida “movilizan y dirigen todos los componentes – conocimientos, habilidades, actitudes y valores- hacia la consecución de objetivos concretos” (SEPa, 2011, p. 42). El perfil de egreso define al tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y, a su vez, articula los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). Los estándares curriculares organizan toda la educación básica en cuatro períodos escolares, cada uno con un corte cada tres grados ( el primero es en 3º de preescolar y así sucesivamente). Cada “corte” aproxima “a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes” (SEPa, 2011, p.46).

A continuación, menciono las competencias para la vida planteadas en el Plan de Estudios 2011 (p. 42)

- Competencias para el aprendizaje permanente. Se requiere que los alumnos desarrollen la habilidad lectora, integrarse a una cultura escrita y comunicarse en más de una lengua además de las habilidades digitales.
- Competencias para el manejo de la información. Implica identificar lo que se necesita saber, buscar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar la información, apropiándose de ella de una manera crítica y ética.
- Competencias para el manejo de situaciones. Su desarrollo exige enfrentar el riesgo, administrar el tiempo, proponer cambios y afrontar lo que se presente, tomar decisiones y asumir consecuencias.
- Competencias para la convivencia. Se desarrollan aspectos como empatía, relacionarse armónicamente con otros, crecer con los demás, reconocer y valorar la diversidad social, cultural

y lingüística.

- Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y normas sociales y culturales, procede a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto, la legalidad y los derechos humanos.

La movilización de saberes o la competencia adquirida se manifiesta al poner en práctica los conocimientos para resolver un problema. Es lo que hace “competente” al alumno. De acuerdo con el plan las competencias deberán desarrollarse en los tres niveles de la educación básica.

La planeación de acuerdo con el plan de estudios “es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de las competencias” (SEPa, 2011, p. 31). Una de las manifestaciones del currículum, se da cuando los profesores hacen entrega de sus planeaciones al personal de la dirección para su revisión.

Para la planeación, los profesores hacen uso de los aprendizajes esperados que están plasmados en los programas de educación básica para cada grado.

Los aprendizajes esperados de acuerdo con este documento son:

los indicadores de logro que, en término de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser, además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula (SEPa, 2011, p. 33).

Las profesoras acompañadas que participaron en la investigación nos comentan que para realizar su planeación toman en cuenta las competencias para la vida, los aprendizajes esperados, las actividades sugeridas en los programas de cada grado, los libros de texto de los alumnos y algunas guías externas que piden para consolidar lo visto en clase.

Específicamente en la escuela Lázaro Pavía, los profesores cumplen con este requisito administrativo (la planeación por escrito), todo lo planeado se encuentra fundamentado en los planes de estudio. Los planes de clase o avances semanales o quincenales, se entregan en formatos distintos, es decir no hay un formato único para realizar las planeaciones. Según nos comenta el director cada profesor hace el formato que más le acomode o convenga. Los únicos elementos obligatorios son: nombre de la escuela, grado, grupo, fecha de realización, bloque que se trabaja, asignatura, aprendizajes esperados, competencia o competencias que se desean desarrollar, actividades, recursos y materiales a utilizar y evaluación.

Todos los profesores que laboran en esta escuela tienen una base común que comparten como colegiado: el Plan de Estudios. Cada profesor al interior del aula: modifica, organiza y da sus contenidos de una manera distinta al otro. Recordemos cómo nos menciona Sacristán “el proceso de transformación del currículum desde la esfera técnica-política, a la práctica-pedagógica, requiere entre otros, la mediación del profesorado... como consecuencia, la enseñanza y el propio currículum se entienden como un proceso de construcción social en la práctica”. (2010, p.174)

El comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones, por lo tanto éste “cambia, modifica, altera, estropea, desarma, destruye o innova lo que se enseña en las aulas” (Martínez, 2010, p.228). Cada profesor interpreta de una forma diferente el currículum, porque pone en juego su saber práctico determinado por su experiencia de formación inicial y aquella adquirida en la práctica con los alumnos. La planeación sirve, como lo menciona Martínez (2010), para anticipar la acción que se da en el aula, en ella se muestra lo que se quiere, a dónde se desea llegar y cómo se va a hacer. Por eso es importante que el profesor conozca el trayecto formativo general de la educación básica para plasmarlos en el grado de estudio de los alumnos que tiene a cargo.

### **1.1.2. El mapa curricular y los campos formativos.**

El mapa curricular refleja el trayecto formativo propuesto para el desarrollo de las competencias a lo largo de los 12 años de educación. Está organizado en cuatro campos de formación que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular. Véase figura 2. Los campos formativos tienen un carácter interactivo y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso.

Cada campo expresa los “procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral” (SEPa, 2011, p.47). Los campos formativos son:

- a) Lenguaje y comunicación: tiene como finalidad el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje
- b) Pensamiento matemático: articula y organiza el tránsito de la aritmética y la geometría y de la interpretación de información y procesos de medición, al lenguaje algebraico; del razonamiento intuitivo al deductivo, y de la búsqueda de información a los recursos que se utilizan para presentarla.
- c) Exploración y comprensión del mundo natural y social: integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Constituye la base de formación del pensamiento crítico, entendido como los métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad.
- d) Desarrollo personal y para la convivencia: pretende que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social (SEP, 2011, 48-59)

Cada campo formativo está compuesto a su vez, por distintas materias primaria son: (Véase figura 1)

Figura 1. Fragmento del mapa curricular de educación básica 2011, nivel primaria

Estándares curriculares	2do. Período escolar			3er período escolar		
	Campos de formación para la Educación Básica	Primaria				
1°		2°	3°	4°	5°	6°
Lenguaje y comunicación	Español					
Pensamiento matemático	Matemáticas					
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración de la Naturaleza y la sociedad.		Ciencias Naturales			
			La entidad donde vivo	Geografía		
				Historia		
Desarrollo personal y para la convivencia	Formación cívica y ética					
	Educación Física					
	Educación Artística					

Fuente: SEPa, 2011.

Figura.2. Mapa curricular de la educación básica

Estándares Curriculares <sup>1</sup>		1º Periodo Escolar			2º Periodo Escolar			3º Periodo Escolar			4º Periodo Escolar		
Habilidades Digitales	Campos de formación para la educación básica	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
	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>		Tecnología I, II y III		
								Historia <sup>3</sup>		Geografía de México y del Mundo	Historia I y II		
										Asignatura Estatal			
	Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>						Formación Cívica y Ética I y II		
			Educación Física <sup>4</sup>						Tutoría				
Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística <sup>4</sup>						Educación física I, II y III				
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

<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.

Fuente: SEPa 2011

La selección de las asignaturas y los contenidos a tratar en el salón de clases están determinadas por los programas de estudio de cada grado escolar. Los profesores establecen sus propios horarios en el interior del aula, aunque se rigen por las sugerencias de distribución de tiempo que aparecen en el Plan de Estudios para las Escuelas de Medio tiempo.

Las asignaturas con mayor número de horas semanales son: Español (9 hrs), Matemáticas (8 hrs.), Ciencias Naturales y Exploración de la Naturaleza y Sociedad (4 hrs.), Inglés con 3 hrs., en esta escuela no se da esa asignatura hasta el momento, La entidad donde vivo, Geografía e Historia y Formación Cívica y Ética con 1.5 hrs., Educación física y Educación Artística una hora. Por lo observado todos los profesores y alumnos de esta institución llevan los libros de texto distribuidos de manera gratuita al principio del ciclo escolar.

### **1.1.3. Campo de formación: Desarrollo personal y para la convivencia.**

El campo de formación que cobija a la asignatura de Educación Artística es el de desarrollo personal y para la convivencia. En este campo se encuentran las asignaturas de Formación cívica y ética, Educación física y Educación Artística.

La finalidad de este campo es que los alumnos aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y consciencia social.

En la institución escolar observamos ciertas prácticas que le “dan significado al nivel simbólico de la vida social, en este nivel actúan la interioridad de los sujetos, ordenando su percepción y la adjudicación de sentido y significado con respecto a la realidad, según lo que el grupo social al que pertenecen consideren normal y deseable” (Yentel,2006, p.33). Por lo que se rige por ciertas reglas y valores que se consideran deseables para todo el grupo, por ejemplo uno de los enunciados frecuentes en el discurso de las profesoras era el respeto hacia los otros cuando realizaban actividades en grupo y en pequeños grupos.

Otra de las consignas habituales era la de “poner atención a quien esté hablando”, principalmente a las profesoras, aunque aquí también lo aplicaban si un compañero tomaba la palabra y los demás no lo escuchaban, por lo que era necesario reiterar la escucha del otro, para conocer su opinión. Estas consignas a las que hacen alusión las profesoras ponen de manifiesto cuáles son los valores a los que les dan importancia, también establecen las normas de conducta deseables dentro y fuera del salón de clases, dándoles un significado en la realidad que viven los niños.

En una de las observaciones de una clase de quinto grado, una de las profesoras que observamos estaba viendo el tema de la discriminación. La actividad que nos tocó observar fue la siguiente: los alumnos de ese grupo debían completar un cuadro que estaba en el pizarrón. En éste anotaron el tipo de discriminación y los comportamientos discriminatorios a partir de ejemplos y situaciones propuestas por la profesora. Los niños externaron sus opiniones e hicieron alusión a que no deben mencionar palabras o insultos que hagan sentir mal a las personas. La profesora nos comentó que estas actividades las puso en práctica porque estaba tomando un curso en línea sobre equidad y género. Así fue como planeó ver este tema de ese curso porque estaba relacionado con la materia de Formación Cívica y Ética.

El relato de esta práctica muestra cómo la explicación del concepto de discriminación y su ejemplificación puede servir para que los alumnos hagan las conexiones necesarias de cómo viven cotidianamente la discriminación dentro y fuera de la escuela y de esta forma generar una reflexión sobre las actitudes que ellos tienen o pueden tener con otros compañeros.

En el caso de la Educación Artística se pretende que la estética sea un sustento de la ética y que los lenguajes artísticos sean vistos como aquellos “que permiten expresar la subjetividad que define la realidad en la que vive el ser humano y reconoce la expresión de la belleza y la sensibilidad como generadores de valores para la convivencia.” (SEPB, 2011, p.58).

## **1.2. La Educación Artística**

El campo formativo del desarrollo personal y para la convivencia busca que los niños y adolescentes:

- Desarrollen la competencia artística y cultural a partir del acercamiento a los lenguajes, procesos y recursos de las artes, con base en el trabajo pedagógico diseñado para potencializar sus capacidades, atender sus intereses y satisfacer sus necesidades socioculturales.
- Adquieran los conocimientos y las habilidades propias de los lenguajes artísticos, que le permitan desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que mejoren su desempeño creador.
- Valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural

### **1.2.1. Propósitos para la educación primaria.**

Específicamente en primaria se pretende que los alumnos:

- ❖ Obtengan los fundamentos básicos en las artes visuales, la expresión corporal y la danza, la música y el teatro para continuar desarrollando la competencia artística y cultural.
- ❖ Desarrollen el pensamiento artístico para expresar ideas y emociones, e interpreten los diferentes códigos del arte al estimular la sensibilidad, la percepción y la creatividad a partir del trabajo académico en los diferentes lenguajes artísticos.
- ❖ Edifiquen su identidad y fortalezcan su sentido de pertenencia a un grupo, valorando el patrimonio cultural y las diversas manifestaciones artísticas del entorno
- ❖ Comuniquen sus ideas y pensamientos mediante creaciones personales a partir de producciones bidimensionales y tridimensionales, de la experimentación de sus posibilidades de movimiento corporal, de la exploración del fenómeno sonoro y de la participación en juego teatrales e improvisaciones dramáticas.

### **1.2.2. Organización de los aprendizajes: ejes**

La organización de los aprendizajes esperados en el estudio de las artes tiene ejes como la Apreciación, la Expresión y la Contextualización, que permiten la organización de los contenidos.

La apreciación favorece el desarrollo de las 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.

La 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.

La contextualización pretende que los alumnos obtengan las herramientas necesarias para apreciar los diferentes lenguajes artísticos y expresar por medio de ellos, y conozcan acerca de lo que existe y circunda al arte. Esto implica que identifiquen la influencia que tienen los diferentes momentos históricos y sociales en las manifestaciones artísticas.

### **1.2.3. Los aprendizajes esperados que tomamos en cuenta.**

Varios de los contenidos expresados en los planes de estudio pertenecen a una formación especializada en artes, por lo tanto el profesor de educación básica primaria debe contar con una preparación mínima para afrontar los retos de enseñar esta asignatura<sup>6</sup>. Como se ha visto en trabajos de investigación previos (Morton, 2001; Eurydice, 2009; Giráldez y Palacios, 2014) la preparación

---

<sup>6</sup> En la nota titulada *La hoja de ruta para la educación Artística* emitida por la Unesco en el año 2006 con motivo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística dice lo siguiente con respecto a la formación de profesores de asignaturas generales: “los docentes y (administradores de centros educativos) deben ser sensibles a los valores y cualidades de los artistas y apreciar las artes. Asimismo, hay que inculcar en los docentes las competencias necesarias para que puedan colaborar con artistas en contextos educativos a fin de materializar su potencial personal y utilizar las artes en la docencia” (UNESCO, 2006, p.7). obtenido en [http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja\\_de\\_Ruta\\_para\\_la\\_Educaci%F3n\\_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf) .

de los profesores que imparten la asignatura es nula o mínima sobre todo en educación básica específicamente preescolar y primaria en el caso de México. Esto genera que los profesores “no se sientan preparados para impartir y utilizan las horas para realizar otras tareas o, eventualmente, dedican un tiempo a las manualidades” (Giráldez, 2014, p. 13).

Por lo que fue necesario que las profesoras Soledad Fernández y yo, nos diéramos a la tarea de conocer los programas de Educación Artística de los distintos grados de primaria y tomarlos como referencia para las planeaciones y así crear vínculos entre lo que plantea el currículo y las actividades generadas en el aula.

Tomamos en cuenta los propósitos del campo de la educación artística en primaria y los aprendizajes esperados de los diferentes grados. Como explicó a detalle en el capítulo 2, realizamos la investigación con cuatro grupos de educación básica primaria uno de cuarto grado (4º), uno de quinto grado (5º) y dos de sexto grado (6º).

Revisamos primero los aprendizajes esperados de los programas de educación artística de 4º, 5º y 6º, porque fueron los grupos que atendimos, como explico a detalle en el capítulo 5, nos vimos en la necesidad de revisar y tomar los aprendizajes esperados de 1º, 2º y 3º grado para nuestra planeación. Al contrastar lo que se exigía aprender en los grados atendidos nos dimos cuenta de que los alumnos no tenían en la práctica lo que se esperaba de ellos en esos grados, ya que en ninguno de los cuatro grupos atendidos, había tenido una formación gradual de los conocimientos artísticos como se plantea en los programas específicamente en música y danza.

Esto no quiere decir que los alumnos no cuenten con conocimientos previos que sirven para estudiar estas disciplinas. Al contrario, los acercamientos que el niño tiene con las manifestaciones artísticas de su comunidad y con el arte se potencializan y desarrollan con el estudio formal de éstas. Como menciona Eisner, (2012, p. XV) “los tipos de aptitudes y sensibilidades, los tipos de intuiciones y actitudes, hacen posible la experiencia artística”.

El currículum se vuelve el regulador de las prácticas de los profesores, sus relaciones con las autoridades, con los alumnos, con los padres de familia, así como los diversos mecanismos, acciones y programas que se implementan en la institución escolar.

## Capítulo 2. El escenario de la investigación: la escuela primaria Lázaro Pavía

Según el director; la escuela tiene entre 28 y 30 años, sin embargo no existe una referencia bibliográfica o documental de la fecha de su fundación. El inmueble escolar se encuentra ubicado en calle Akil no. 138, Col. Popular Santa Teresa, Delegación Tlalpan en el Distrito Federal. Se laboran los dos turnos matutino y vespertino. Específicamente me referiré a la institución escolar que labora en el turno vespertino<sup>7</sup> en un horario de 14:00 a 18:30, porque fue en la que realizamos<sup>8</sup> el acompañamiento.

*Figura 3. Fachada de la escuela*



Fachada de la Escuela Lázaro Pavía. Entrada principal. Fotografías Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de Investigación

Una de las acciones para la transformación y calidad educativa es la modernización de los centros escolares para fortalecer su infraestructura y equipamiento. Con ello se tiene la idea de que con más dinero, mejores edificios y nuevas tecnologías aumenta la calidad de la educación que imparte el estado.

---

<sup>7</sup> Recordemos que el Plan de estudios 2011 de educación básica establece como meta nacional que antes del 2021 “todas las escuelas que funcionen en el turno vespertino se instalen en edificios propios y transiten de la escuela de medio tiempo, instalada en los años 70, a Escuelas de Tiempo Completo” (SEPa, 2011, p.76). Esto sin duda implica un gran reto no sólo con lo referente a la infraestructura, sino al acondicionamiento de los inmuebles escolares para atender a niños en un horario ampliado.

<sup>8</sup> Cuando escribo en plural me refiero al trabajo que hicimos de manera conjunta la profesora Soledad Fernández de Música y yo Julieta Miranda de Danza.

Esto no necesariamente es así, porque la institución<sup>9</sup> escolar no sólo está compuesta por la infraestructura, también la forman los maestros, alumnos, personal de apoyo, padres de familia, autoridades educativas, regidos por los planes de estudio, programas institucionales, programas de salud, programas sectoriales propuestos desde la Secretaría de Educación Pública que afectan el día a día en la educación de los alumnos.

Las instituciones están conformadas por grupos humanos, por lo tanto, están sujetas a un orden social, regulan el funcionamiento de la sociedad, cuentan con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas y fines. Así que la calidad educativa no la podemos determinar por un solo factor.

Fue importante conocer y analizar la institución donde llevé a cabo la investigación, porque me permitió entender las relaciones, las formas de convivencia, la organización que existe entre los diversos actores que forman parte de la comunidad educativa.

En este apartado describiré algunos de los elementos que forman parte de la escuela: el inmueble escolar, los programas de transformación educativa y la era digital, la organización escolar, las relaciones entre la autoridad educativa (el director) y los demás

El inmueble escolar cuenta con 11 salones de concreto, distribuidos en dos edificios; un aula digital instalada en el ciclo escolar 2010-2011 pero que entró en funciones en el 2014-2015, la biblioteca que empezó a trabajar como tal en este ciclo; el área de baños (constan de tres mingitorios y tres excusados para los niños y cinco excusados para las niñas) remodelada en el ciclo escolar 2006-2007 y dos patios grandes.

---

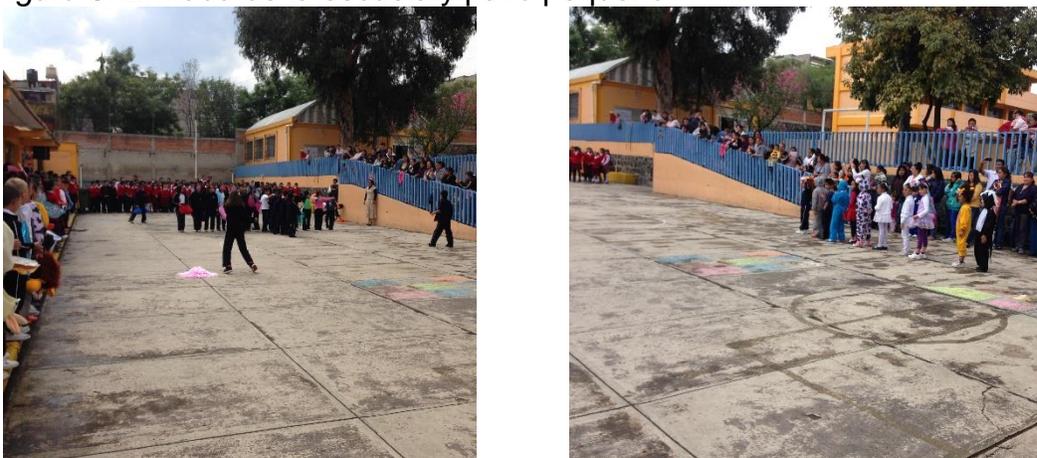
<sup>9</sup> Tomo el concepto de Enríquez (1996,2000 citado en Yentel, 2006, p. 34) sobre institución que la define como “aquello que ordena globalmente el desenvolvimiento de la sociedad, de manera aceptada e instituida, como la familia, la escuela, el trabajo de docente, etc”. Para Yentel (2006) la escuela como institución es “un sistema cultura, simbólico e imaginario, con un marco interno y externo, dentro del cual las cosas son y se hacen de determinadas maneras aceptadas y protegidas por el grupo social al cual representan” (p. 34).

*Figura 4. Patio grande de la escuela*



Al fondo áreas administrativas y sanitarios, en primer plano la cancha de futbol. Vista del edificio secundario y cancha de futbol. Fotografías de Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

*Figura 5. Entrada de la escuela y patio pequeño*



Primer plano patio y entrada da la escuela y al fondo el edificio de la biblioteca. Primer plano patio principal al fondo biblioteca y edificio principal consta de una planta baja y dos pisos, a la derecha aula de cómputo. Fotografías de Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

La biblioteca escolar se ubica a un costado del edificio principal de la escuela, y mide aproximadamente 120 metros cuadrados. El acervo bibliográfico cuenta con cerca de 150 libros, la mayoría cuentos de la colección a la Orilla del Viento del Fondo de Cultura Económica. Este espacio tiene cuatro estantes fijos, dos estantes móviles, 15 mesas de forma trapezoidal, 20 sillas de madera, dos escritorios y seis estantes que se encuentran bajo llave. Hay un área cubierta por

un tapete de *foami* que tiene diversos usos, como lugar para sentarse o acostarse. Este espacio también se convierte en salón de usos múltiples, ahí se realizan concursos como la canción popular o el himno mexicano. Este espacio fue el que utilizamos como salón de clases y como el “teatro” donde se llevaron a cabo las presentaciones de los trabajos de los alumnos, realizados en la última fase del proyecto.

*Figura 6. Biblioteca*



Vista del interior de la Biblioteca escolar. Mobiliario de la biblioteca. Edificio de la biblioteca visto desde el edificio principal. Fotografías de Julieta Mayanely Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

## 2.2. Los programas de “transformación educativa” y la era digital

Uno de los programas que ha fortalecido la infraestructura de la escuela en lo referente al mobiliario escolar es el de Escuelas de Calidad.<sup>10</sup> La escuela se incorporó en el año 2005 y se dio de baja en el 2009, regresó a este programa en el ciclo 2013-2014 porque todas las escuelas primarias fueron incorporadas de manera obligatoria. Una de las primeras acciones que se hicieron con los recursos de este programa fue el cambio de mobiliario, se compraron mesas trapezoidales de formaica y sillas de plástico para los alumnos de quinto y sexto grado, este mobiliario sigue en funcionamiento hasta la fecha.

*Figura 7. Salón de quinto grado y mobiliario de formaica*



Mobiliario de formaica, mesas trapezoidales y sillas de plástico. Fotografías de Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

El cambio de mobiliario de los salones restantes corrió a cargo de la Delegación de Tlalpan en el año 2010. Se observa a un costado de la biblioteca escolar un espacio destinado para poner el mobiliario que, según el director, fue dado de más por parte de la delegación y, en su momento, las autoridades

---

<sup>10</sup> El programa de Escuelas de Calidad (PEC) es una estrategia que forma parte de la política educativa nacional. Surgió en 2001, como una necesidad para la atención de las escuelas públicas de educación básica ubicada en zonas urbanas, con población de media a muy alta marginación y coadyuvar con la implementación de acciones tendientes a transformar la gestión educativa. La participación en el programa era voluntaria. Las escuelas beneficiadas reciben apoyo técnico pedagógico, acompañamiento y recursos financieros para ejecutar sus programas de trabajo orientados a la transformación escolar. Los beneficios son hasta por cinco ciclos escolares o según lo señalen las Reglas de Operación que se emiten cada año. Publicado en <http://www.sepyc.gob.mx/EscuelasdeCalidad/>

educativas no se dieron a la tarea, de donarlo a otra escuela, por lo que quedó a la intemperie echándose a perder, (se observa ya oxidado).

El aula digital, como se mencionó anteriormente, empezó a funcionar en este ciclo escolar. Cuenta con 25 computadoras, de las cuales funcionan sólo 18, por lo tanto, los alumnos deben compartir equipos. Hay una maestra responsable del aula, desgraciadamente cuando los profesores llegan a faltar, la profesora debe cubrir el grupo, por lo que el uso del aula es irregular. El funcionamiento del aula digital se da de la siguiente manera: se establece un horario para atender a cada grupo y el profesor titular debe entregar una planeación donde debe justificar cómo los alumnos van a utilizar el equipo de cómputo. Por lo tanto y en teoría cada profesor establece cuál va a ser el uso del aula digital.

*Figura 8. Aula digital*



Alumnos de quinto grado trabajando en el aula digital la secuencia de vasos. Niños observando un video en el aula digital. Fotografías de Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

Estos ejemplos dejan en claro cómo se van elaborando programas o acciones directas para cumplir lo referente al mejoramiento de la infraestructura educativa. Si bien una infraestructura adecuada permite tanto al alumno como al profesor moverse con mucho más libertad en el salón de clases, porque puede

cambiar el mobiliario a su antojo, no necesariamente es un factor determinante para que el alumno aprenda lo que se pretende enseñar.

Lo mismo pasa con las herramientas tecnológicas y uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC `s),<sup>11</sup> que están a disposición de los profesores dentro del aula, son exactamente eso, herramientas. Tal vez ayudarán al proceso de enseñanza, pero si no son utilizadas adecuadamente, si no se da una capacitación adecuada o un acompañamiento sobre su uso y mantenimiento de los equipos, se convertirán sólo en medidas de “actualización” del sexenio en turno, sin que el esfuerzo y dinero investido en estos programas dé continuidad y trascendencia al trabajo. Así fue en los casos de Enciclomedia y ahora el de Alfabetización digital.

### **2.3. Organización escolar**

Cada institución define un modo de regulación y de ese modo se propone asegurar la continuidad. En este caso la escuela “procura concretar la función social de educar” (Fernández, 1998, p. 2). La SEP regula las interacciones de los agentes que intervienen en la escuela por medio de guías operativas que determinan el organigrama institucional y las funciones que debe hacer cada agente educativo.

La organización escolar de la escuela responde a la propuesta en la Guía Operativa para la Organización y funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de las Escuelas Públicas del Distrito Federal promulgada en el año 2014. Está conformada por un director, diez profesores frente a grupo, un subdirector de operación escolar (administrativo),<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) prevé que construir sociedades del conocimiento contribuye a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Los cuatro principios de la Información orientan la formulación de políticas y son los siguientes: 1. Acceso universal a la información; 2. Libertad de expresión; 3. Diversidad cultural y lingüística y 4. Educación para todos. (SEPa, 2011)

<sup>12</sup> El cargo de subdirector operativo surge en el ciclo escolar 2014 -2015, sus funciones se centran “en el trabajo administrativo del plantel, bajo el liderazgo del director, para ello elaborará un plan de trabajo a partir del diagnóstico de necesidades en su ámbito de intervención. Realizará en tiempo y forma los trámites administrativos que sean requeridos por la autoridad correspondiente. Será el responsable de organizar las comisiones y guardias para el buen funcionamiento del planteles, asimismo tendrá la responsabilidad del control de acceso al inmueble escolar. Coordinará las acciones necesarias para cumplir con lo que establece la normalidad mínima

un subdirector de desarrollo educativo (técnico –pedagógico),<sup>13</sup> un promotor de las tecnologías de la Información (TIC´s),<sup>14</sup> un promotor de lectura<sup>15</sup> y dos apoyos de servicio al plantel<sup>16</sup>.

---

escolar, en lo relativo a asistencia y puntualidad de los docentes, calendario escolar, suficiencia de materiales de aprendizaje, mobiliaria e infraestructura del plantel” (SEP, Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de escuelas Públicas en el Distrito Federal 2014-2015, 2014, p. 77). Se encarga también de la Cooperativa escolar y los desayunos escolares. Publicado en [https://www2.sepdf.gob.mx/normateca\\_afsedf/disposiciones\\_normativas/vigente/dgppee/cuis\\_2014\\_2015/Guia\\_operativa\\_Escuelas\\_Publicas\\_2014-2015.pdf](https://www2.sepdf.gob.mx/normateca_afsedf/disposiciones_normativas/vigente/dgppee/cuis_2014_2015/Guia_operativa_Escuelas_Publicas_2014-2015.pdf)

<sup>13</sup> El cargo Subdirector de Desarrollo Educativo, “entre sus funciones están la de coordinar todas las actividades técnico – pedagógicas del personal docente del plantel bajo el liderazgo del director, para ello deberá elaborar un plan de trabajo, deberá coordinar en conjunto con el personal docente, la identificación de aquellos alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, con el apoyo del maestro especialista de la UDEEI. Establece el calendario de observación de clase junto con el director del plantel, para ofrecer apoyo metodológico a los docentes y fortalecer los ambientes activos de aprendizaje” (SEP, Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de escuelas Públicas en el Distrito Federal 2014-2015, 2014, p.75). Publicado en [https://www2.sepdf.gob.mx/normateca\\_afsedf/disposiciones\\_normativas/vigente/dgppee/cuis\\_2014\\_2015/Guia\\_operativa\\_Escuelas\\_Publicas\\_2014-2015.pdf](https://www2.sepdf.gob.mx/normateca_afsedf/disposiciones_normativas/vigente/dgppee/cuis_2014_2015/Guia_operativa_Escuelas_Publicas_2014-2015.pdf)

<sup>14</sup> El promotor de TIC´s “será el responsable de promover y orientar al personal docente y al alumnado en el uso de las nuevas tecnologías, con la finalidad de fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula, en el marco de los objetivos y metas de la Ruta de Mejor del Plantel. En ese sentido, deberá trabajar en conjunto con el personal docente en coordinación del Subdirector de Desarrollo Educativo y el Director del Plantel, para ello elaborará un plan de trabajo a partir del diagnóstico de necesidades en su ámbito de intervención” (SEP, Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de escuelas Públicas en el Distrito Federal 2014-2015, 2014, p.80). Publicado en [https://www2.sepdf.gob.mx/normateca\\_afsedf/disposiciones\\_normativas/vigente/dgppee/cuis\\_2014\\_2015/Guia\\_operativa\\_Escuelas\\_Publicas\\_2014-2015.pdf](https://www2.sepdf.gob.mx/normateca_afsedf/disposiciones_normativas/vigente/dgppee/cuis_2014_2015/Guia_operativa_Escuelas_Publicas_2014-2015.pdf)

<sup>15</sup> El promotor de Lectura será “el responsable de impulsar estrategias innovadoras y proyectos de lectura y escritura para los alumnos de los planteles en el marco de los objetivos y metas de la Ruta de Mejora del plantel. En este sentido, deberá trabajar en conjunto con el personal docente en coordinación del Subdirector de Desarrollo Educativo y el Director del plantel, para ello elaborará un plan de trabajo a partir del diagnóstico de necesidades en su ámbito de intervención “(SEP, Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de escuelas Públicas en el Distrito Federal 2014-2015, 2014, p.79). Publicado en [https://www2.sepdf.gob.mx/normateca\\_afsedf/disposiciones\\_normativas/vigente/dgppee/cuis\\_2014\\_2015/Guia\\_operativa\\_Escuelas\\_Publicas\\_2014-2015.pdf](https://www2.sepdf.gob.mx/normateca_afsedf/disposiciones_normativas/vigente/dgppee/cuis_2014_2015/Guia_operativa_Escuelas_Publicas_2014-2015.pdf)

<sup>16</sup> Los apoyos del servicio al plantel “utilizará los recursos que tengan asignados para el desempeño de su empleo y el inmueble en custodia, única y exclusivamente para los fines a los que están destinados, de acuerdo con la normatividad establecida” (SEP, Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de escuelas Públicas en el Distrito Federal 2014-2015, 2014, p. 65). Se encargan de la limpieza de las aulas, baños, patio y áreas comunes de la escuela. Publicado en [https://www2.sepdf.gob.mx/normateca\\_afsedf/disposiciones\\_normativas/vigente/dgppee/cuis\\_2014\\_2015/Guia\\_operativa\\_Escuelas\\_Publicas\\_2014-2015.pdf](https://www2.sepdf.gob.mx/normateca_afsedf/disposiciones_normativas/vigente/dgppee/cuis_2014_2015/Guia_operativa_Escuelas_Publicas_2014-2015.pdf)

El personal atiende a 234 alumnos repartidos en 10 grupos; sólo los grados de 1º y 4º tienen un grupo, todos los demás tienen dos grupos A y B. La edad de la población estudiantil oscila entre los 5 años 11 meses y los 14 años. En promedio los grupos de alumnos están integrados entre 15 y 32 niños por aula.

Es importante conocer y comprender esta escuela para distinguir sus rasgos únicos. Las observaciones que hice a lo largo de la investigación dieron pauta para ver una serie de comportamientos más o menos rutinarios que determinan el movimiento de personas y grupos en un espacio, a lo largo de un tiempo “dividido” organizado alrededor de alguna secuencia o programa de acción y obteniendo, a veces, algunos productos (Fernández, 1998). Reconocer su funcionamiento y estilo institucional permitirá un análisis más preciso del objeto de estudio.

#### **2.4. La autoridad educativa: el director y el personal de dirección**

El director actual llegó a la escuela el 3 de septiembre del 2013, es interino, es decir, no tiene base; funge como esa persona que ocupa el lugar central, “encarna la ley y el saber, el ideal con quien identificarse y a quien serle fiel” de acuerdo a Yentel (2006, p. 32). Él establece la relación y el problema de autoridad entre los iguales. De acuerdo con lo observado, las relaciones entre los profesores y el director son de cordialidad y respeto; cuando se da una mayor interacción entre estos actores es a la hora del recreo, a la hora de la salida y en ocasiones en juntas extraordinarias<sup>17</sup>. En el tiempo que estuvimos ahí observamos que se realizaron dos juntas extraordinarias. En ellas, de acuerdo con la información que nos dieron las profesoras participantes, se trataron problemas o asuntos específicos imposibles de postergar hasta las juntas de consejo técnico que se realizan al final de mes.

Las profesoras que participaron en esta investigación nos comentaron que la autoridad educativa, específicamente el personal de dirección, las apoya en

---

<sup>17</sup> En el período de abril a mayo nos tocó observar la realización de juntas extraordinarias a la hora del recreo que inicia a las 16:30 y que se extendieron hasta las 17:20. Una de ellas fue precedida por la Supervisora de Zona.

las actividades que emprenden dentro y fuera del aula con los alumnos y con otros profesores, así como con la carga administrativa en comparación con el turno matutino (de las profesoras entrevistadas tres trabajan el doble turno). Nos dijeron que en el turno vespertino les ayudan con el papeleo que deben entregar y eso a su vez les disminuye a ellas la carga administrativa.

Nos comentan que si ellas tenían que realizar alguna actividad con los padres de familia o con los alumnos fuera o dentro del salón, recibieron la ayuda del personal de directivo. Podemos decir que se encuentra de manifiesto en estos hechos la dimensión psicoafectiva en el ámbito organizacional, puesto que “la gente de la institución se comunica en los niveles racionales a través del intercambio lógico de mensajes” (Fernández, 1998), e indudablemente hay una identificación afectiva.

Cuando hicimos la primera visita en el mes de diciembre del 2014, se contaba con todo el personal. Con el paso de los meses esto fue cambiando. Para nuestra segunda visita en el mes de enero del 2015, el profesor promotor de TIC´s se cambió de escuela y por lo tanto quedó vacío ese lugar. Como veremos más adelante una serie de circunstancias propias de esta institución dieron origen a cambios en la organización.

La profesora L, quien fungía como subdirectora de desarrollo educativo en el mes de diciembre y enero, nos facilitó y gestionó el uso de la biblioteca para utilizarla como salón de trabajo, con al menos tres grupos, de los cuatro que atendimos en la segunda fase del proyecto. De igual manera estableció los horarios de intervención con cada grupo, porque ella era la encargada de organizar las diferentes participaciones de los alumnos con los promotores de TIC´s y Lectura. En las dos primeras semanas de trabajo la profesora nos apoyó con los materiales que necesitamos, desde el uso de la extensión, la grabadora y el cañón hasta las hojas de papel y los plumones. Estuvo presente en la primera reunión de trabajo con las profesoras y cuando se inició la intervención con los alumnos. La relación fue cordial en todo momento. Podemos decir en palabras de Fernández (2006, p. 30) que, “la existencia de una división del trabajo acompañada de un sistema de distribución de responsabilidades origina la

distribución de poder, autonomía y autoridad que configura el medio político interno”. En ese período el trato no fue directamente con el director, todo lo arreglábamos con la profesora L quien estuvo al pendiente de las necesidades, no sólo de nosotros, sino de los alumnos y de las profesoras que participaron en este primer momento.

Semanas después la profesora fue removida de su cargo, porque hacían falta profesores para cubrir grupos. La profesora encargada del grupo de 2º A recibió una llamada de atención por su trabajo con los alumnos, a raíz de una queja de una madre de familia y la supervisora hizo la recomendación de removerla del grupo por su propia seguridad. Por lo tanto, el cargo de subdirector de desarrollo educativo quedó vacío.<sup>18</sup>

Otro caso que se presentó fue la sustitución de la profesora de tercer grado quien fue removida de su grupo por problemas con los padres de familia de otro grupo y la supervisora escolar. Así la profesora que fungía como promotora de lectura, fue movida de ese cargo y mandada a grupo. La profesora que cubría el tercer grado ya no laboró en la escuela.

Estos hechos refieren un estilo institucional, en el que se pone en juego las estrategias para enfrentar y resolver las dificultades a nivel institucional. Si bien se percibe autonomía en la parte directiva, ésta no está exenta de la presión que ejerce la supervisión escolar en la toma de decisiones dentro de la escuela. Nosotros como agentes externos al entrar a la institución originamos tensiones y problemas que fueron resueltos en el momento de interactuar con los otros miembros de la comunidad escolar.

Los sucesos arriba mencionados afectaron el organigrama inicial, la distribución del tiempo, los recursos materiales y humanos que se tenían para la realización de determinadas tareas como el uso de la biblioteca escolar y del

---

<sup>18</sup> Importa mencionar que dentro de la Guía Operativa se establece que el subdirector de desarrollo educativo “en caso de ser necesario, estará disponible para reemplazar a un docente, frente a grupo”(SEP, Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de escuelas Públicas en el Distrito Federal 2014-2015, 2014, p.75). En este sentido se privilegia la atención de los alumnos por lo que los profesores que fungen como los promotores de TIC´s y/o de lectura, en ocasiones son requeridos para cubrir los grupos cuando los profesores titulares llegan a faltar.

equipo de cómputo para toda la escuela. Al no estar las personas encargadas de estas funciones se dejan de lado las actividades programadas para estos espacios.

## **2.5. Los profesores**

Los profesores que conformaban la plantilla en ese momento habían cumplido entre 1 y 17 años de laborar en la escuela. La mayoría tenía formación inicial normalista y sólo tres profesoras eran pedagogas, éstas ingresaron al Sistema Educativo Nacional por medio del Concurso Nacional para el otorgamiento de plazas docentes. Casi todos, con excepción de dos profesoras trabajaban el doble turno; las escuelas del turno matutino en donde laboraban estaban relativamente cerca de la escuela, o pertenecían a la misma dirección operativa.

Cada profesor asume cuál es su rol dentro de la organización. En palabras de Yentel (2006)

podremos decir que la institución como sistema cultural pone a disposición de los sujetos los valores y normas, formas de pensar y de actuar, cierta manera de ser y de vivir dentro de la organización, una armazón estructural que se concreta en una cierta distribución de lugares, roles, de tareas, de conductas rutinarias, etc.; tendiente a permitir el desarrollo de una obra común (p.24).

Las tareas que cada uno desempeña se van estableciendo desde el inicio del ciclo escolar, en las que los profesores forman comisiones, elaboran planes de trabajo para cada una de ellas y las llevan a cabo durante todo el año escolar. Estas tareas las ligan con su trabajo cotidiano en el aula, por ejemplo, una de las comisiones de mayor importancia es la cooperativa escolar, la cual se encarga de administrar el dinero que entra de la venta de alimentos, jugos o agua a la hora del recreo. Una de sus obligaciones es la de revisar la calidad de los productos que se venden y la pertinencia de éstos de acuerdo con las normas de salud establecidas para las cooperativas escolares. Estas obligaciones afectan directamente la atención que se les da a los alumnos, pero como ya es parte de

una cultura institucional, se da por hecho que así debe ser sin cuestionar su pertinencia.

Otro de los momentos en la asignación de roles es el establecimiento de las guardias, que consisten en que cada profesor durante una semana se hace cargo de abrir y cerrar la puerta de la entrada, así como de tocar el timbre para indicar la entrada y salida de alumnos. Además debe preparar la ceremonia del lunes de esa semana y organizar el cuidado del recreo. Durante esa semana los profesores cambian su rutina para cumplir con las obligaciones que les tocan, por ejemplo salen un poco antes para hacer el toque de salida, lo que motiva la reducción del tiempo en el aula. Estas actividades condicionan el quehacer docente de esa semana y nosotros como agentes externos nos adaptamos.

Con respecto a la comunicación entre los profesores se observa un ambiente cordial entre ellos, cada uno respeta el trabajo del otro y desde nuestra óptica no se notó algún grupo dominante de profesores que dirigiera a los otros.

## **2.6. Los alumnos**

Los alumnos que asisten a esta escuela en su mayoría provienen de la colonia Popular Santa Teresa y otras aledañas. Varios de los niños que estudian ahí son hijos de alumnos egresados de esa institución.

Los alumnos al igual que los profesores tienen roles dentro de la dinámica institucional que van conociendo y ejerciendo desde el momento en que ingresan al centro escolar y durante su estancia. De manera general la escuela establece cierto tipo de comportamientos adecuados para la convivencia en espacios y horarios comunes como son las ceremonias o eventos cívicos, la hora de entrada y salida de los alumnos, los recreos, los simulacros y todas aquellas actividades donde interviene toda la comunidad.

Cada profesor, a su vez establece dentro del salón de clases reglas de comportamiento y formas de comunicación entre los alumnos y ellos.

Uno de los “roles” que asumen los alumnos son las “guardias de los recreos”. A los alumnos que les “toca la guardia” asumen el rol de “guardianes del recreo”. Las tareas establecidas de manera rutinaria para este “beber ser” son

las siguientes: están al tanto de que los niños no corran por el patio, que no se escondan en lugares inadecuados, que no jueguen indebidamente y que no peleen entre ellos. También son los encargados de que “otros” alumnos no tiren basura y si es así, obligan al infractor a levantarla y a recoger más para reparar el daño. Estos códigos de comportamiento que se dan de manera “natural” cuando se ingresa a esta primaria lo asumen los integrantes sin cuestionamientos.

Durante el período en que estuvimos en la escuela, fue frecuente ver que los alumnos a quienes les tocaba la guardia abusan de ese poder para correr, para “atrapar” a compañeros con los cuales tienen problemas o simplemente para llamar la atención a los demás. Este ejemplo nos demuestra cómo en la institución escolar está presente la violencia y el abuso del poder entre iguales y en las relaciones asimétricas de los individuos, también ilustra todo un sistema de castigos y premios que regula el comportamiento de quien infringe las normas establecidas.

Profesores y alumnos se encuentran inmersos en un sistema que privilegia el deber ser más que el ser. El cambio institucional no se genera desde afuera, inicia desde adentro de la institución. Los individuos quienes están en constante interacción en el día a día son los únicos capaces de cuestionar la validez de lo establecido e institucionalizado por décadas, aunque eso implique salir de la zona de confort y de seguridad.

La educación artística puede generar espacios de reflexión y práctica que permitan a los estudiantes dialogar sobre lo que sienten y piensan, estableciendo lazos de compañerismo, empatía y ayuda mutua. Como lo observamos durante el acompañamiento en los grupos de cuarto y quinto grado quienes a partir de las clases y del trabajo en equipo constante se dieron la oportunidad de compartir con sus iguales sus formas de realizar las cosas y mostrarse tolerantes y respetuosos ante las propuestas de trabajo de todos los integrantes.

La profesora FC menciona con respecto al trabajo en equipo:

Sí tenía un proyecto con ellos que se llama *De héroes y princesas* y ahí hay actividades de respeto, de valores y de convivencia y esas

cosas... y sí les ayudaba, entendían. Pero cuando tenían que llevarlo a la práctica ya no les gustaba mucho. Aquí (refiriéndose al trabajo con artes) tenían que trabajar en equipo y con todo el grupo, obligándolos a relacionarse con personas que no les caían bien o no toleraban. Si esa persona no se integraba, se rompía la secuencia y ellos se veían en la necesidad de dialogar y ponerse de acuerdo con esas personas para trabajar en equipo. Sabían que si esa pieza faltaba no se armaba todo lo que habían trabajado. Para ellos no fue fácil pero lo hicieron y aprendieron” Entrevista Grupal de las profesoras LC y FC realizada el día 17/06/15 (EG, LC, FC 17/06/15).<sup>19</sup>

En el caso de cuatro grado al iniciar con las clases de artísticas había una separación entre niñas y niños, no podían trabajar juntos. Al finalizar todas las sesiones esto cambio y quedo plasmado en los grupos que armaron para elaborar una secuencia rítmica los cuales estaban conformados por niñas y niños.

El desarrollo de actividades que impliqué el trabajo grupal o en pequeños grupos ayuda a que los alumnos miren a sus compañeros, dialoguen con ellos, los conozcan y los traten como iguales para lograr un fin común.

---

<sup>19</sup> Con siglas EG LC,FC 17/06/15, hago referencia a los comentarios que se vertieron en la Entrevista final que se dio de forma grupal con las profesoras LC y FC, al término del proceso del acompañamiento realizada el día 17/06/2015.

### **Capítulo 3. La mirada que guía la aventura.**

Este capítulo lo divido en dos partes. En la primera expongo el concepto de experiencia, porque toda la propuesta de enseñanza de las artes se sustenta en esta visión. Tomo principalmente a Dewey para entender cómo se genera una experiencia y cómo ésta se vuelve significativa. Si el individuo tiene una experiencia significativa ésta puede ser el anclaje para la experimentación de futuras experiencias.

Posteriormente hablo sobre la experiencia estética, para lo cual recupero las afirmaciones de Jauss y Gadamer que explican en qué se diferencia de otras experiencias. La experiencia educativa está relacionada directamente con lo que ocurre dentro del proceso educativo, el cual tiene que ver con el profesor, los alumnos y las actividades que se realizan para generar este tipo de experiencias. Cada experiencia tiene una duración, un comienzo, una continuidad y un final así cada experiencia nos abre la puerta al conocimiento.

Para finalizar esta primera parte del capítulo me refiero a la práctica educativa como el espacio de transformación del acto educativo. Toca directamente a los profesores quienes llevan a cabo la labor de enseñar dentro del salón de clases. Al reflexionar sobre lo que realiza el profesor en el aula y lo que los alumnos hacen le permiten cuestionarse sobre su quehacer cotidiano dentro y fuera de la institución

En la segunda parte del capítulo reflexiono sobre las nociones de carácter metodológico que guiaron el proceso de investigación, así como la metodología que seguí. Aparecen los conceptos de acompañamiento e interdisciplina que me permitieron estructurar, entender y analizar lo que sucedió antes, durante y después de la investigación. El concepto de acompañamiento cumplió con dos funciones: la primera como opción para la formación del profesorado y la segunda como dispositivo de investigación. La interdisciplina concebida como una forma en que convergen varias disciplinas para crear, entender y analizar un objeto y cómo tarea educativa.

### 3.1. Experiencia

Con Dewey (2004), la experiencia es dinámica y surge de la interacción que el ser humano tiene con el medio físico y social. En esta interacción están presentes emociones, creencias, percepciones e ideas del individuo que pone en juego al contacto con el medio. La experiencia está basada en conexiones o interacciones y continuidades que nos llevan a procesos de reflexión e inferencia. Toda experiencia se genera en una interacción. El principio de continuidad se refiere a que la experiencia que se tenga sobre una situación ayuda a comprender o repeler otra situación parecida o semejante. “Lo que ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación que sigue. El proceso sigue en tanto que la vida y el aprendizaje continúan” (Dewey, 2004, p. 87). El individuo siempre está en constante aprendizaje.

Una experiencia se vuelve significativa si deja un anclaje para la experimentación de futuras experiencias y también si permanece en la memoria. “En una experiencia el flujo va de algo a algo, puesto que una parte conduce a otra y puesto que cada parte continúa con aquello que venía sucediendo cada una de ellas gana distinción por sí misma” (Dewey, 1980, p. 42) es decir tiene una continuidad. Así el flujo de cosas interconectadas constituye la experiencia. La experiencia puede ser agradable o desagradable para quien la experimente y eso va a determinar el actuar del individuo en futuras situaciones.

No todas las experiencias son significativas; el valor de la experiencia y la significación, como afirma Dewey, son el resultado de la unión activa de la continuidad y la interacción, “toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y vive, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes” (Dewey, 2004)

Toda experiencia, tiene una duración, un comienzo y un final, es singular; podemos estar en situaciones parecidas pero nunca serán iguales, porque nosotros como seres vivos cambiamos siempre.

La experiencia tiene una cualidad estética. Es decir, esa experiencia que resulte significativa, se siente, se percibe, se goza y genera una emoción. La cualidad estética va a redondear la experiencia para completarla y darle unidad con la parte emotiva. “La experiencia misma, tiene una cualidad emocional satisfactoria, porque posee una integración interna y un cumplimiento alcanzado por un movimiento ordenado y organizado” (Dewey, 1980, p. 45). La emoción pertenece al yo, es la fuerza móvil y cimentadora, da unidad a las partes variadas de una experiencia.

Cada experiencia tiene un modelo y una estructura, en cada hacer y padecer se construyen estas relaciones. “El objetivo y el contenido de las relaciones (del hacer y padecer) miden el contenido significativo de la experiencia” (Dewey, 1980, p. 51). La acción y su consecuencia deben estar juntas en la percepción para que se le pueda dar un significado, esto es trabajo de la inteligencia.

Hay de experiencias a experiencias. Las experiencias son situaciones y episodios que se recuerdan, porque tiene un significado para quien lo experimentó. Una experiencia de pensamiento, difiere por su materia y lleva a una conclusión intelectual, pero ahí también está presente una cualidad estética que completa la experiencia.

Dentro de la gama de experiencias que experimentamos en nuestra vida tenemos y disfrutamos de la experiencia estética

### **3.2. Experiencia estética**

Pero cuál es la peculiaridad de esta. Al apreciar, elaborar, participar en la construcción de un objeto o trabajo artístico, nos enfrentamos a un momento estético, entendido como ese instante de disfrute, donde se pone en juego las relaciones entre el sujeto, el acto, hecho u objeto.

Para Innerarity (citado en Jauss, 2002, p. 18) “la experiencia estética se distingue de otras funciones del mundo de la vida por su peculiar temporalidad: hace ver las cosas de nuevo y proporciona mediante esta función descubridora el goce de un presente más pleno”.

La actitud de goce estético para Jaus (2002) es

en la que la conciencia imaginativa se despega de la coacción de las costumbres y los intereses, libera de este modo al hombre de su quehacer cotidiano y le capacita para otra experiencia... La experiencia estética es, por tanto, siempre liberación *de* y liberación *para*, como pone de manifiesto en la doctrina aristotélica de la catharsis (p. 41).

Para Dewey (1980) la experiencia estética – en un sentido limitado- está conectada de modo inherente a la experiencia del hacer... El acto de producir dirigido por el intento de producir algo que se goza en la experiencia inmediata de la percepción, posee cualidades que no tiene la actividad espontánea... Cuando manipulamos, tocamos y sentimos, cuando miramos, vemos; cuando escuchamos oímos, [en un trabajo artístico por ejemplo hacer un grabado] cada conexión de los sentidos que están en juego, no son movimientos rutinarios, son acumulativos, esta situación [el grabado] nos da un ejemplo de una experiencia artístico- estética porque controla simultáneamente el acto y la percepción. La expresión es emocional y está guiada por un propósito (p. 56 -57).

En suma, la experiencia estética en la producción de la obra artística, se da en el acto de percibir, implica un goce, se descubren cosas que estaban ahí pero que éramos incapaces de ver. En el hacer y padecer hay un orden y una satisfacción inmediata, se genera un deseo por seguir haciendo eso que nos generó la experiencia.

Cuando se está como espectador, quien percibe, el contemplador, debe crear su propia experiencia. En esta creación debe incluir relaciones comparables a las que sintió el creador, pasando por sus puntos de vista e interés. Tanto el creador y como el espectador realizan un acto de abstracción definida como la extracción de lo significativo (Dewey, 1980).

### 3.2.1. Conceptos fundamentales de la tradición estética.

Jauss (2002) menciona tres conceptos de la tradición estética que están presentes también en la experiencia estética: *poiésis*, *aisthesis* y *catharsis*.

- *Poiésis*, entendida como la capacidad *poiética*, designa la experiencia estética fundamental que el hombre, mediante la producción del arte, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa...haciéndolo obra propia, y obteniendo en esta actividad un saber que se distingue tanto del conocimiento conceptual de la ciencia como de la *praxis* instrumental del oficio mecánico.
- *Aisthesis* designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotada por la costumbre, de donde sigue el conocimiento intuitivo... se opone a la tradicional primacía del conocimiento conceptual.
- *Catharsis* designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador, en la recepción del arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y se ha conducido asimismo hacia una identificación comunicativa u orientadora de la acción (p.42).

En cada uno de estos tres conceptos está presente la experiencia estética. Lo que cambia es el papel del productor–espectador que realiza y ve la obra de arte.

La obra de arte existe dentro del marco configurado por su recepción, y de las interpretaciones que se han hecho de ellas a lo largo de la historia. La experiencia estética hace ver las cosas de nuevo y proporciona mediante “la función descubridora el goce de un presente más pleno” (Jauss, 2002, p.19). La percepción estética modifica a quien percibe, modifica la actitud hacia aquello que se experimenta como objeto estético. El imperativo estético es una invitación a experimentar con la propia experiencia.

La propuesta de Gadamer (1997) parte de retroceder a la experiencia humana más fundamental, basado en tres conceptos, el juego, el símbolo y la fiesta para entender nuestra experiencia con el arte.

- El juego como elemento lúdico del arte. Gadamer (1997) menciona que la obra siempre está incompleta porque deja un espacio entre lo que ésta propone y el espectador. Al jugar estamos “jugando–con” la obra, se da un proceso comunicativo y de participación entre los jugadores (espectador y obra). En ese jugar hay un trabajo de reflexión. Una vez que se ha permitido jugar con la obra, el sujeto, si realmente ha tenido una experiencia con el arte, se “habrá vuelto más leve y luminoso” (p. 34). Como creador de obra debemos escucharla, entenderla y cuestionarla, creando situaciones que posibiliten la experiencia estética.
- El símbolo, no sólo remite al significado, sino representa el significado. Esto exige una comunicación constante entre la obra y el creador–espectador. El símbolo es la alegoría, de lo que se quiere decir pero de otra forma. “La experiencia de lo simbólico que se da de manera individual, se presenta como un fragmento del ser que promete complementar en un todo íntegro” (Gadamer, 1997, p. 40). La experiencia del arte, en la obra de arte, no sólo se remita a algo, sino que en ella está propiamente aquello a lo que se remite
- En la fiesta confluyen el símbolo y el juego. La celebración es un modo específico de nuestra conducta. Se da en un tiempo determinado y tiene una duración, se da ese ambiente festivo que genera la experiencia con el arte. Aquí el tiempo se experimenta de dos maneras: la idea normal del tiempo para hacer algo en el tiempo del que se dispone o el tiempo que no se tiene o que se cree tener. El caso extremo de la vaciedad del tiempo es el aburrimiento. Tener un plan aparece como el tiempo previsto para cumplirlo, o para esperar el momento oportuno. En el tiempo vacío, en la fiesta es el tiempo que debe ser llenado porque dura lo que dura esta. Se convierte en un tiempo festivo. Al realizar o ver una obra de arte, al

contemplar la naturaleza, se detiene el tiempo, para contemplación y reflexión. La experiencia estética que se da en la fiesta, se da en un tiempo determinado, se convierte en un tiempo propio y festivo.

El arte como fiesta involucra una celebración, ésta es una actividad intencional que tiene una duración y un tiempo. La fiesta en el arte se convierte en el punto de encuentro y de comunidad con el otro. Es un espacio donde surge la tradición, los usos de otros tiempos que convergen en el aquí y ahora. El encuentro de una pintura antigua, por ejemplo, se da en otro tiempo y lugar, distinta para la que fue creada, y aun así se puede disfrutar y gozar de su existencia, en la actualidad bajo otra mirada.

Al momento de crear y de percibir, si en verdad se establece un diálogo con la obra, se da un crecimiento personal. El otro la completa aun dentro del proceso creador, el propio artista se aleja de la obra para saber qué le falta, ya que ésta (la obra de arte) va cobrando, poco a poco, identidad propia.

La *catharsis* que menciona Jauss (2002) se puede dar en la fiesta. La *catharsis* entendida como la liberación de intereses que lleva a una satisfacción estética, que conduce a la acción. En la celebración, se puede dar ese momento catártico, porque tiene su propio tiempo. En ese momento también se da una confrontación con el otro, quien puede ser uno mismo cuestionándose sobre el significado de la obra, lo que le provoca.

En el ámbito educativo como incorporamos la idea de experiencia estética, ¿cuál sería la razón de su existencia? Para que una experiencia sea significativa debe tener una cualidad estética-emotiva. La experiencia estética, además de tener una cualidad estética-emotiva, genera una acción, un impulso creativo que permite un crecimiento del ser.

Como dice Dewey (1933/1980):

la experiencia estética puede acumularse en un momento, solamente cuando el clímax del largo y duradero proceso anterior llega con un movimiento tan demarcable que lo absorbe todo, haciendo olvidar al resto. Lo que hace una experiencia estética es la conversión, de la

resistencia y la tensión, de las excitaciones que tienta a la distracción, en un movimiento hacia un final satisfactorio e inclusivo (p. 64).

Hay un deseo por seguir haciendo eso que nos causó gozo. Por lo tanto, el profesor dentro del aula tiene la posibilidad de crear situaciones que permitan a los niños vivir experiencias estéticas.

En la medida en la que el desarrollo de una experiencia se controla por medio de la referencia de estas relaciones de orden y satisfacción, inmediatamente sentidas, esta experiencia adquiere una naturaleza predominantemente estética (Dewey, 1980, p. 58).

Cuando tenemos una experiencia estética, nos conocemos a nosotros mismos. Nos da esa capacidad de liberarnos. Por eso las artes resultan tan catárticas, por eso la educación artística está inminentemente ligada a la experiencia estética. Partir de las propias vivencias, del entorno de lo que me ocurre, del aquí y ahora es un elemento fundamental en la educación artística y se necesita vivir el arte para crearlo, transformarlo, reconfigurarlo, tirarlo y volverlo a construir.

Al realizar la investigación dentro del ámbito educativo es necesario también hablar de lo que significan las experiencias educativas.

### **3.3. Experiencia educativa**

De acuerdo con la postura deweyana el *hacer* del educando se convierte en el momento prioritario del aprendizaje. El alumno es el principal “protagonista del proceso educativo y es el centro de cada iniciativa didáctica” (Cambi, 2005, p. 73). Para ello la escuela como institución debe priorizar dentro de las prácticas de los profesores la conversación y comunicación, la investigación, la fabricación o construcción de cosas y la expresión artística, abriendo espacios para la creación y el juego. El profesor debe propiciar “las situaciones en que tiene lugar la interacción” (Cambi, 2005, p. 87) y las condiciones objetivas<sup>20</sup> necesarias para

---

<sup>20</sup> Condiciones objetivas. “Las condiciones objetivas comprenden lo que hace el educador y el modo en como lo hace, y no sólo las palabras habladas, sino también el tono de voz en que se pronuncia. Comprende el equipo, los libros, aparatos, juguetes, juegos empleados. Comprende los materiales con que actúa el individuo, y lo que es más importantes, la total estructuración social de las situaciones en que se halla la persona” (Dewey, 2004, p. 87).

que el educando comprenda, analice, reflexione, interprete, reestructure el mundo y las concepciones del mismo, así como genere experiencias valiosas.

Rivera (2014) citando a Dewey (1967), dice que “una experiencia educativa es una acción que penetra en el sujeto que la vive e influye en sus deseos y propósitos, dicha acción tiene lugar en situaciones definidas por aspectos ajenos a él y se caracteriza por incitar la curiosidad, fortalecer la iniciativa y provocar el deseo de seguir aprendiendo” (p. 87). La experiencia educativa es provocada principalmente por el profesor quien propone las condiciones para detonarla.

El profesor entonces tendrá que “seleccionar condiciones objetivas y la responsabilidad de comprender las necesidades y capacidades de los individuos que están aprendiendo en un momento dado” (Dewey, 2004, p.87) es decir debe planear y proponer situaciones de aprendizaje que deriven en experiencias educativas significativas.

Las experiencias educativas deben provocar curiosidad, iniciativa, deseos y propósitos “cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve... (la) misión del educador es ver en qué dirección marcha la experiencia... toda experiencia humana es últimamente social: que representa contacto y comunicación” (Dewey, 2004, p. 38). Por lo tanto el educador debe saber en qué dirección ir, hacia dónde debe llegar y cuál es el propósito de lo que emprende, puesto que esta experiencia va a influir en las siguientes experiencias vividas.

El espacio para llevar a cabo esas experiencias educativas se da en la práctica educativa.

### **3.4. Práctica educativa**

En el proceso educativo está implicado un amplio y complejo entramado de prácticas. Entre ellas, la práctica educativa, vista en algún momento, como “una práctica sustentada en decisiones técnicas que no aceptaban, ni admitían un pensamiento extra técnico” (Bárcena, 2005, p. 89). Esto cambió con el paso del tiempo. Se advirtió que el profesor, no sólo era un ejecutor de instrucciones y

conocimientos, sino al contrario era y es un agente activo, pensante y reflexivo de su quehacer profesional.

La práctica educativa da oportunidades en que es posible la renovación, transformación o el seguimiento de las tradiciones educativas. Para eso el profesor debe tener una postura crítica de su práctica. “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2012, p.24). El profesor debe ser capaz de cuestionarse sobre lo que pasa en el mundo, debe tener claridad de lo que desea, pero sobre todo debe ser coherente entre lo que piensa y dice.

El tener una coherencia entre el hacer y el decir implica tener una postura ética. Así el carácter ético de la actividad educativa, debe emerger de una “voluntad de eficacia y de conocimiento racional en la intervención pedagógica” (Bárcena, 2005, p. 104). Hacer visible la voluntad es la raíz de la praxis entendida por Agamben (1988, citado en Bárcena, 2005, p. 105) como “voluntad que se refleja en la acción”.

Este accionar o hacer puede ser en dos sentidos: con la *poiésis* (*Poiein* “producir, en el sentido de llegar a ser”) y la *praxis* (*prattein*, “hacer en el sentido de realizar”). La *poiésis* recae sobre algo distinto al individuo que actúa, la *praxis*—acción es la actividad que recae en el individuo y se refleja en su actuar. Estos dos procesos se dan en la práctica, es decir, si hay verdaderamente un cambio interior producido por una experiencia y se genera una idea, obra o pensamiento y además se refleja en el actuar del individuo inmediatamente se convierte en un hacer. De esa forma el actuar es coherente con el pensamiento. “La práctica de la educación es, entonces, tomar iniciativa, poner algo en movimiento” (Bárcena, 2005, p.110).

La práctica educativa se entiende, de acuerdo con Ferreiro (2014):

[La práctica] es una convergencia simultánea de una dimensión habitual y de una dimensión experiencial, que posibilita la construcción de nuevas matrices de hábitos ... Y la califico de educativa para

subrayar el propósito de transmitir a las generaciones jóvenes un conjunto de ideas, sentimientos y hábitos de un grupo social que favorecen su continuidad así como el de promover un proceso de autoconstrucción del individuo que potencie su capacidad de acción, amplíe su horizonte significativo y le permita constituirse en un individuo libre y autónomo, lo que supone la habilidad y sensibilidad del educador para crear las condiciones en que se produzcan experiencias significativa que conecten al individuo con el mundo y la vida (p. 2-4).

Concuerdo con los autores arriba citados y a partir de sus reflexiones veo a la práctica educativa como el entramado de acciones que le permite al profesor transformar su actuar frente a la tarea de educar dentro y fuera del salón de clases. La práctica educativa implica todo un proceso de reflexión interior. En ese tiempo y espacio de pensar y actuar se conjuga la tradición reflejada en principios, reglas, creencias, sentimientos, valoraciones, formas de relacionarse con los otros principalmente alumnos, colegas y autoridades que han producido pautas de comportamiento de una generación a otra. El actuar del profesor está determinado por lo que piensa que es la educación y lo que implica educar. En la práctica educativa el profesor es quien puede cambiar, modificar, cuestionar y reconfigurar, su actuar porque está supeditada a la voluntad de quien la ejerce.

El profesor se revela en la práctica educativa porque ahí se muestra su quehacer profesional, su experiencia, creencias, pensamiento, juicios. “En sus juicios se determina, en sus decisiones se decide a sí mismo, se muestra y se expresa” (Bárcena, 2005, p.110).

La práctica se da con los otros, es social, por lo que se debe entablar un lenguaje común. En toda práctica hay normas, deberes y obligaciones que deben cumplirse y trabajarse. El cumplimiento es una elección individual, pero tiene una repercusión en los otros. Por eso la conversación, la negociación, son dos elementos fundamentales de ese momento.

El educador debe tomar decisiones sobre su labor, sobre lo que quiere de la vida porque eso permeará su práctica educativa. Somos agentes sociales, por lo tanto necesitamos los unos de los otros.

Para aquellos que nos dedicamos a la docencia la práctica educativa supone una decisión del profesor a no caer en la rutina, sus acciones deben potenciar la capacidad de actuar de sus alumnos. El profesor puede dar herramientas como protagonista de la organización política del mundo, ayudando a la formación de individuos, libres y maduros, él está obligado a buscar estrategias para “ejercer el poder” de otra forma dentro y fuera del salón de clases.

El cambiar la práctica educativa responde a acciones concretas de renovación y comprensión de lo que sucede en el salón de clases, por lo que puede convertirse en un nuevo comienzo para la labor docente.

¿Qué hacemos para mejorar la práctica educativa en un docente que enseña educación artística?

En el texto de Torres (2011) al hablar sobre la formación del profesorado generalista en el ámbito artístico nos dice “El docente de arte exige una formación distinta a la del artista; necesita tutoría de profesores de la universidad y de las escuelas especializadas” (p. 242). Para desarrollar en los profesores la comprensión y decodificación de un sistema simbólico completo se necesita una alfabetización en Artes.

Esta formación se puede dar en los procesos de acompañamiento. El Plan y Programas de estudio 2011 de educación básica contempla el acompañamiento como medio para la continua formación del profesorado, “su propósito es apoyar a los maestros, a resolver sus dudas y orientarlos para el mejor aprovechamiento de la tecnología en el entorno educativo. Incluye todos los esfuerzos de formación en el uso de las tecnologías en la educación y la certificación” (SEPa, 2011, p. 69), sobre todo en los profesores noveles, es decir aquellos que apenas se inician en la labor docente. No se indica cómo se regulará y dará esta formación para los profesores noveles y en servicio.

Es importante que los profesores en servicio reciban formación para la enseñanza de las artes porque les permitirá reflexionar, cuestionar y tal vez cambiar la forma en que imparten esta asignatura en sus salones de clase.

### **3.5. Metodología de investigación**

El acompañamiento como modalidad de investigación, se da en una situación real, en un periodo específico de tiempo, bajo ciertas circunstancias que lo hacen único cada vez que se realiza. Esta característica lo transforma en una investigación de carácter cualitativa.

Esta forma de llevar a cabo la investigación se basa en los principios cualitativos de Álvarez y Gayou (2006)

los investigadores desarrollan conceptos e intelecciones, partiendo de los datos y no recogiendo datos para evaluar el modelo, el investigador ve el escenario y las personas, son sensibles a los efectos que ellos mismos causan a las personas que son objeto de estudio, la investigación se da en el entorno del mundo real, se estudian los procesos sociales, se utilizan estrategias flexibles para la obtención de datos y cómo se obtienen, se construye y reconstruye el modelo del proceso. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, todas las perspectivas son valiosas, no hay una verdad única, los métodos cualitativos son humanos, los investigadores ponen en relieve la validez de su investigación, todas las personas y los escenarios son dignos de estudio (p. 23- 27).

Los investigadores analizan, reflexionan, hacen apuntes, formulan hipótesis de lo que ocurre, se plantean nuevas interrogantes. La reflexión y el análisis ocurren durante todo el proceso, pero cobra fuerza después de observar y aplicar la intervención. Estos análisis nos sirven para entender, explicar, desmenuzar y construir el objeto de estudio y dar una interpretación de lo que ocurre en la investigación.

Eisner (1998) dice que:

los investigadores tratan de justificar aquello de lo que se han informado y la interpretación está relacionada con el tipo de experiencia que se mantiene con la situación estudiada... su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quien los experimenta (p. 52-53).

El investigador va a interpretar eso que se manifiesta en las acciones, en las palabras, en las formas de relacionarse, de hacer de los involucrados.

### **3.5.1. El acompañamiento como modalidad de investigación educativa.**

El acompañamiento como dispositivo de investigación nos permitió generar conocimiento y recoger información para la construcción y análisis del objeto de estudio. En él, se planean y detonan las experiencias e interacciones de los distintos actores que participan: las profesoras acompañadas, acompañantes y alumnos.

La noción de acompañamiento, de acuerdo con Ghouali (2007), surge ante “la necesidad de responder a dos tipos de exigencia: la preocupación de un alumnado desorientado y la exhortación de resultados, de excelencia y eficacia, siempre más altos, provenientes de los responsables de la institución” (p. 208).

El autor identifica tres dimensiones del acompañamiento: “relacional a manera de unión o de una conexión: unirse a alguien; espacial a manera de un desplazamiento: para ir a dónde él va; temporal a manera de poner en fase: estar con *al mismo tiempo*” (Ghouali, 2007, p. 208). En la investigación que realizamos se dieron estas tres dimensiones. Los investigadores nos desplazamos al lugar donde se llevó a cabo la investigación, nos acercamos y trabajamos con los sujetos de estudio (profesoras acompañadas), compartimos el espacio y el tiempo e intercambiamos formas de pensar.

En el acompañamiento sólo se puede acompañar a alguien si esta persona sabe a dónde va. El acompañante puede existir como persona, pero reconoce que el acompañado es él, el sujeto de la acción. En este proceso hay, forzosamente, una relación de *intersubjetividad* (Ardoino, 2007, pp. 7-8) “donde

dos sujetos se comunican en dos posiciones diferentes, donde el acompañante se pone en juego y acepta que el acompañado esté con él en una relación de alteración mutua, donde el otro cambia al mismo tiempo que se intenta cambiarlo” (Ghouali, 2007, p. 210)

Vélaz de Medrano (2009) define al acompañante como mentor, y define al acompañamiento como “...la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización (p. 211).

Esta autora también señala que el acompañamiento es una relación reflexiva compartida sobre problemas que ambos comparten, se necesita un proceso de diálogo en el que el de mayor experiencia figura con el rol de mentor.

Planella (2008) por su parte afirma que la función del acompañamiento, “trata de compartir con otro o con unos otros el propósito de llegar a una meta o de conseguir alguna cosa conjuntamente” (p. 3). En el acompañamiento según ella, se da un “proceso de transformación bidireccional” (2008, p.10), donde el acompañado y el acompañante se miran por igual.

Este autor nos habla de las habilidades que se deben desarrollar en el acompañamiento son:

- Aprender a escuchar: es empezar a aprender a estar en silencio. Es silenciar nuestras ideas, nuestros recuerdos, nuestras emociones, nuestros consejos, nuestros prejuicios, nuestras convicciones.
- Aprender a mirar: acompañar es traer una mirada nueva sobre la persona y su historia, es creer totalmente en las potencialidades de la persona, ayudarla a tomar conciencia y a desarrollarse; sea cual sea su estado actual
- Dejarse transformar por el otro: dejarse transformar es abrirse a una relación recíproca. Acompañar es hacer acto de presencia física al lado del otro, cuerpo a cuerpo, espacio vital con espacio

vital, para producir un proceso de transformación bidireccional (Planella, 2008, p. 7)

La complejidad del acompañamiento radica en las relaciones que se establezcan entre los acompañantes y el acompañado, entre los profesores y los alumnos, entre los profesores acompañantes, entre los propios alumnos, por lo que se amplían las líneas de análisis.

De acuerdo con Paul (2010, citado por Ferreiro y Rivera, 2015), el contexto es otro factor a tomar en cuenta en el acompañamiento, puesto que “la capacidad de actuar de los individuos está ligado en buena medida de los recursos y el medio ambiente en que se desenvuelven” (p. 5). Por lo que se debe de dejar fuera este factor en el análisis de lo que sucede dentro y fuera del aula durante el periodo en que se realiza la investigación.

El acompañamiento como aprendizaje se centra en la idea de desaprender lo que creíamos del otro, implica aprender a escuchar, aprender a mirar y a dejarse transformar por el otro.

Específicamente en el acompañamiento el investigador es una parte esencial del estudio puesto que sus acciones repercuten en todos los involucrados, por lo tanto su actuar no es ingenuo. Hay una planeación detrás de cada paso o decisión que toma. Las interacciones y experiencias que generan su comportamiento son las que dan el material para realizar la interpretación de lo que ocurre desde la perspectiva de quien lo mira.

### **3.5.2. El acompañamiento como proceso de formación del profesorado.**

La formación en artes propuesta por la Línea de Educación Artística establece el acompañamiento como una modalidad de formación continua que se lleva a cabo dentro del espacio escolar y brinda beneficios no sólo al profesor acompañado, sino al propio acompañante, a los alumnos y a la propia institución. Esta formación pretende brindar a los profesores estrategias y herramientas de

carácter metodológico<sup>21</sup> y conceptual que les permitan acercarse a la mirada del trabajo interdisciplinario en artes en la educación básica. La formación del profesorado *-de y para las-* Artes como lo mencioné anteriormente necesita una formación distinta a la del artista.

Este tipo de formación busca apoyar a los profesores en su práctica docente a partir de sus necesidades, deseos y motivaciones. En este sentido los profesores acompañados son vistos “como individuos autónomos y responsables que se desarrollan en su profesión y están llenos de recursos” (Paul, 2010, citado por Ferreiro y Rivera, 2015, p.5).

Para esta investigación tomo la finalidad del acompañamiento de Vélaz de Medrano (2009) la cual es “ayudar a construir o mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas que el docente novel ha de poner en juego para que sus alumnos aprendan” (p. 214). Aunque en este acompañamiento no se da con profesores noveles en la docencia en primaria, sí lo son en la enseñanza de la educación artística.

### **3.5.3. Las fases del acompañamiento como proceso de formación continúa del profesorado.**

Para la construcción conjunta de saberes contemplada en el acompañamiento se establecieron generalidades en las formas de proceder y actuar. En investigaciones previas a este acompañamiento, se establecen cuatro fases<sup>22</sup> para llevarlo y que enuncio a continuación (Ferreiro y Rivera, 2015, p. 7):

---

<sup>21</sup> Al referirme al uso de estrategias y herramientas de carácter metodológico lo hago pensando en “las acciones del maestro y que incrementa lo que el alumno aprende” (Eggen y Kauchak, 2009, p.86). Nosotros privilegiamos aquellas estrategias que permitieran introducir a los alumnos a los contenidos por medio de juegos, la comunicación entre pares para llegar acuerdos, utilizamos la ejemplificación, la experimentación y creación de propuestas artísticas a partir de su propia experiencia. Las herramientas que utilizamos para llevar a cabo nuestro fin fueron las canciones tradicionales, los juegos de manos, las actividades de exploración y creación de movimiento a partir de imágenes, cuentos, música y utilizamos objetos para generar sonidos y movimiento.

<sup>22</sup> Las cuatro fases se toman del trabajo de acompañamiento realizado en una Telesecundaria en el Estado de México en el ciclo escolar 2014 -2016. En este estudio participaron un grupo de profesores y estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo, Línea de Generación de Conocimientos en Educación Artística de la Universidad Pedagógica Nacional, en convenio con el Centro Nacional de las Artes gracias al apoyo de Educación artística 2014 del INBA. Esta investigación se sustenta en algunas experiencias de este estudio titulado *Prácticas de*

- Fase A. Diseño del proyecto y compromiso de los participantes
- Fase B. Ejemplificación y desarrollo de un proyecto, mediante la planeación y puesta en marcha de secuencias didácticas interdisciplinarias.
- Fase C. Aclarar dudas: los talleres.
- Fase D. Apropriación de las herramientas y amalgama de los saberes

De acuerdo con las necesidades de cada escuela y de cada equipo de investigación la duración de cada fase y la forma de llevarla a cabo cambia en su instrumentación y forma de abordar los contenidos, como sucedió en la investigación que aquí exponemos.

Para este proyecto la profesora Soledad F. y yo establecimos cinco fases. Las cuatro primeras respetan la esencia de las fases que mencionamos anteriormente pero suplimos o agregamos lo que para nosotras englobaba las acciones que realizamos en cada una de ellas. Debido a que nos pareció más práctico cambiamos el modo de identificar las fases de letra a números. Con estos cambios las fases para esta investigación quedaron de la siguiente manera:

- Fase 1. Diseño del proyecto y compromiso de los participantes o sensibilización a las docentes. En esta fase se presentó el, se adaptó a las necesidades e intereses de las profesoras, se acordó el alcance, se realizó un taller para sensibilizar a las profesoras y se realizaron visitas diagnósticas a los grupos participantes.
- Fase 2. Ejemplificación y desarrollo de un proyecto mediante secuencias didácticas interdisciplinarias, que llamamos sesiones de trabajo de las especialistas con los alumnos. Las profesoras acompañantes estuvimos frente a grupo.
- Fase 3. Aclarar dudas: los talleres<sup>23</sup> o taller interdisciplinario con las docentes. Sesión práctica interdisciplinaria de danza y música

---

*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 (Ferreiro & Rivera, 2015, p.1).*

<sup>23</sup> Cabe mencionar según la metodología del programa de acompañamiento, en esta fase se plantea un taller disciplinar en el cual se resuelven dudas de cada disciplina artística por separado.

- Fase 4. Apropiación de las herramientas y amalgama de los saberes o sesiones de trabajo de las docentes titulares con los alumnos. Las profesoras acompañadas dan las clases.

- Fase 5. Presentación del trabajo a terceros. En ella se preparó el trabajo final de los grupos participantes y la presentación a público.

La quinta fase surgió de la inquietud por parte de los alumnos y de las docentes de presentar el resultado del trabajo a la comunidad educativa. Las sesiones de trabajo no concluyeron con las clases que impartieron las docentes acompañadas, sino que se continuó con varias sesiones de ensayo, dos presentaciones ante padres de familia y comunidad escolar, y la posterior evaluación del proceso vivido. Nosotras consideramos que esta fue una etapa importante que aportó aprendizajes y la distinguimos como otro momento de la investigación.

En la segunda y tercera fases tituladas sesiones de trabajo con especialistas y taller interdisciplinar respectivamente Soledad y yo constantemente íbamos y veníamos, observábamos y reflexionábamos sobre nuestro quehacer durante la aplicación. Tomábamos decisiones de acuerdo con los problemas y situaciones que se nos presentaban en el salón de clases. En todo momento se veía el trabajo colaborativo. La planeación conjunta y presencial ayudó en el proceso de adaptación en las formas de trabajo, formas de pensar y de actuar en el aula. Cada una en su propio quehacer profesional tenía experiencia de trabajo con otros profesores dentro de la clase, pero los asuntos estudiados en relación con el acompañamiento son distintos, por lo que produjimos dos investigaciones únicas.

La cuarta fase, sesiones de trabajo con las docentes titulares, fue llevada casi en totalidad por las profesoras acompañadas. Las profesoras acompañantes siempre estábamos ahí para guiarlas en el proceso, observando, analizando,

---

En nuestro caso este taller fue interdisciplinar porque en él se trabajó con las dos disciplinas danza y música.

sugiriendo, resolviendo preguntas y problemas que se nos presentaban de manera conjunta con las profesoras. Esta fase se caracterizó por la comunicación constante con las profesoras sobre todo en los periodos después de las clases, específicamente la hora del recreo, se convirtió en el espacio de reflexión conjunta entre profesoras. Podemos decir que era el momento catártico en donde las profesoras expresaban las experiencias del proceso vivido, las angustias, alegrías, miedos, nervios, inquietudes, a las que nos enfrentábamos. Compartíamos experiencias e impresiones de lo que veíamos y hacíamos. Esos momentos sirvieron para que se diera el trabajo colegiado entre todas las profesoras. En ocasiones nuestro papel en esta fase parecía contemplativo porque nos dedicábamos a observar, pero la realidad era otra, mirábamos lo que pasaba con las profesoras y los alumnos y también estábamos atentas a las necesidades del otro. En mi caso, era como la sensación de esperar antes de entrar a escena, pero sin ser visto, irrumpir el espacio sigilosamente y salir de él de la misma manera.

En la quinta fase, presentación del trabajo a terceros, fue evidente el trabajo colegiado de las cuatro profesoras. Si bien alguna de las cuatro tomaba el micrófono, el timón, la batuta, para guiar las generalidades del proceso de presentación, las diferencias entre profesoras acompañadas y acompañantes eran imperceptibles. Es decir, éramos solo profesoras guiando un montaje artístico, atentas a las exigencias del proceso de creación. Las problemáticas que se presentaron se ponían sobre la mesa, y de manera colegiada se planteaba la solución. En esta fase se generaron otros aprendizajes, otras formas de relacionarnos entre profesoras y los alumnos.

Esta fase se convirtió en una fiesta, entendida ésta como “la representación de la comunidad misma en su forma más completa... la celebración de una fiesta, es claramente un modo muy específico de nuestra conducta... [tiene su propio tiempo] lo detiene, nos invita a demorarnos” (Gadamer, 1991, p.46 -49). En esta fiesta todos participamos y la actividad artística tuvo su propio espacio y tiempo.

### 3.5.4. Los momentos de la investigación.

En este apartado expongo de manera general como se llevó a cabo el proceso de investigación. Es importante establecer un panorama general del proceso en su conjunto con la finalidad de esclarecer cuáles fueron las acciones y productos que se dieron en cada momento. Así divido al proceso de investigación en tres momentos: 1º Previo al acompañamiento, 2º Durante el acompañamiento y 3º Después del acompañamiento. (Véase tabla 1)

Tabla 1. Momentos de la investigación

Momentos de la investigación		
Primero	Segundo	Tercero
Previo al acompañamiento	Durante el acompañamiento	Después del acompañamiento
Investigar sobre las publicaciones que hablan del acompañamiento. Búsqueda y gestión del centro educativo	Puesta en marcha del acompañamiento en el centro educativo Elaboración de planes de clase, bitácoras, toma de video, fotografías y entrevistas	Sistematización y análisis de la información obtenida durante la puesta en marcha del acompañamiento. Elaboración del relato etnográfico y construcción de las categorías analíticas y conclusiones

Fuente: elaboración propia

En el primero, previo al acompañamiento, se investigaron trabajos que hablaban sobre este tipo de intervención específicamente en artes. Se buscó el lugar donde se llevaría a cabo la investigación y se gestionaron los permisos necesarios para realizar la intervención.

El segundo momento lo titulé Durante el acompañamiento, en éste se pusieron en marcha las cinco fases planeadas para intervenir en el aula y que ya mencioné en párrafos anteriores. En este segundo momento se generó la información necesaria para la construcción y análisis del objeto de estudio a partir de la planeación de secuencias didácticas y del trabajo interdisciplinario como práctica pedagógica.

La planeación de secuencias fue clave para el desarrollo del proceso porque implicó organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo. Estas actividades fueron pensadas como desafíos intelectuales para

los estudiantes y que propiciaron en ellos alternativas de solución que les permitieron reconocerse como seres creativos. Si bien estas planeaciones sufrían cambios al aplicarlas con los alumnos, la esencia de lo que se deseaba enseñar permanecía. En ellas se plasmaron la interdisciplinariedad de los contenidos de danza y música que se utilizaron como nodos y que generaron claros puntos de encuentro de ambas disciplinas.

La secuencia didáctica le dio coherencia a las actividades, las cuales nos permitieron abordar de diversas formas lo que se deseaba aprender. Todas las actividades compartieron un hilo conductor que pretendía posibilitar a los estudiantes su aprendizaje de forma articulada.

La interdisciplina y el trabajo en dupla originó que las profesoras negociaran los contenidos que se iban a tratar de ambas disciplinas, cuáles iban a ser los nodos que iban a permitir el cruce disciplinar, cómo se iban a abordar esos contenidos, cuál iba a ser la estructura de la clase y las actividades de aprendizaje adecuadas para cada fase.

Los instrumentos que utilizamos para recabar la información fueron, entrevistas, videograbaciones, bitácoras de clase, fotografías, evaluaciones y trabajos escritos de los alumnos.

Se realizaron dos entrevistas a las profesoras acompañadas: una al inicio y otra al finalizar el proceso.

Se hicieron videograbaciones de todas de las sesiones en cada una de las fases. Desgraciadamente, en algunas no tenemos registro videográfico porque se dañaron los discos que ocupamos para grabar. Las sesiones de las cuales no tenemos información videograbada fueron la 1ª sesión primera fase; 6ª sesión segunda fase; tercera fase completa, y 1ª sesión cuarta fase.

Se elaboraron bitácoras de todas las sesiones de trabajo, y se hizo el análisis de éstas para la construcción del relato.

Se tomaron fotografías, en especial, de las fases cuarta y quinta; contamos con evidencia escrita de los alumnos porque realizamos dos evaluaciones, la primera al término de la segunda fase y la segunda al finalizar la cuarta fase. En

esta evaluación los alumnos nos externaron cómo se sintieron, qué aprendieron, lo que les gustaría aprender y lo que no les gustó de la clase.

En el tercer momento, titulado después del acompañamiento, se sistematizó toda la información generada en la segunda fase. Aquí realicé la triangulación y sistematización de la información recolectada en las bitácoras de clase, diarios de campo, planes de clase, entrevistas iniciales y finales, videos de las sesiones, fotografías, evaluaciones y trabajos de los alumnos.

Toda esta información me sirvió para la construcción de las categorías analíticas<sup>24</sup> que me permitieron interpretar y argumentar lo que sucedió durante el acompañamiento. Estas categorías surgieron de la triangulación de las categorías del intérprete, las categorías teóricas y las categorías sociales<sup>25</sup> (Bertely, 2000).

Para la construcción de estas categorías me di a la tarea de elaborar un relato donde narraba lo que había sucedido en cada una de las sesiones, tomando en cuenta los diarios de campo, los planes y bitácoras de la clase, las entrevistas y algunos videos. Posteriormente me di a la tarea de identificar cuáles eran los fragmentos que llamaron mi atención corroborando continuamente con los diarios de campo, e identifiqué las frases o patrones que se repetían, asignándoles un color.

Finalmente en un cuadro plasmé mis propias categorías, éstas repartidas en cuatro generalidades que fueron: el proceso de planeación, el trabajo interdisciplinario, cualidades del acompañamiento y aprendizaje autónomo y

---

<sup>24</sup> Tomo el concepto Baz (1994) de categoría analítica "las llamadas categorías de análisis, que no son otra cosa que los pivotes teóricos elucidados y sustentados que le darán una cierta racionalidad al movimiento que hacemos en nuestro acercamiento y exploración de los procesos de estudio... son construcciones abiertas cuyo sentido más pleno se logró en los momentos en que se abordan las tareas de análisis e interpretación de los materiales que son producto del desarrollo de la investigación. Constituyen ejes que intentan hacer visible una rama compleja" (p.64)

<sup>25</sup> Bertely (1998/2000) nos dice que "las categorías sociales, son definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas de los actores...las categorías de quien interpreta, se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el sujeto interpretado... las categorías teóricas, producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción"(p.63)

progresivo en las artes. Cada generalidad tenía de cinco a siete categorías. (Véase anexo 1).

Una vez que realicé este cuadro me di a la tarea de investigar qué autores hablaban o explicaban o se asemejaban a las categorías que elaboré y realicé una tabla con tres columnas. La primera columna tenía el título de categoría empírica, ahí coloqué las categorías propias, éstas se construyeron del primer análisis que hice al relato. La segunda columna la titulé categoría teórica, en ella escribí las palabras claves que provenían de los conceptos teóricos y que me permitieron entender la categoría empírica. En la tercera columna coloqué las definiciones completas de los autores más relevantes para este trabajo y que tienen correspondencia con la segunda columna.

Por el tiempo y la cantidad de información generada me vi en la necesidad de reducir esta tarea y acotarlo a dos aspectos que fueron el proceso de planeación y el trabajo interdisciplinario. Cabe mencionar que las subcategorías conforme avanzó la investigación fueron cambiando. El resultado de análisis quedó plasmado en el capítulo 5.

### **3.6. Interdisciplina**

Un aspecto relevante en el acompañamiento es el impulso al trabajo interdisciplinario. La Línea de educación artística toma esa forma de trabajo y la reconfigura como uno de los enfoques pedagógicos a favor de la enseñanza de la educación artística en la educación básica.

Pero ¿por qué hablar de la interdisciplina y qué implica? La tradición educativa del siglo XIX nos enseñó a pensar de forma disciplinar porque lo importante era entender las partes del todo. Esto originó la especialización de los diferentes campos de estudio, que desembocó en una hiperespecialización, al grado de que se olvidó del todo, especialmente en las disciplinas académicas.

El trabajo interdisciplinario supone una “interacción y cruzamiento de disciplinas” (Ander-Egg, 1999, p. 32). Esto exige que quienes intervienen en este tipo de trabajo tengan primero, *competencia* en su respectiva disciplina, y cierto conocimiento de los contenidos y métodos de las otras disciplinas con las que

desea dialogar. Las prácticas inter y transdisciplinarias “sugieren ser dinámicas interactivas y tienen como consecuencia una transformación recíproca en un campo/sujeto/objeto/ contexto determinado” (Mota, 2002, p.16).

El conocimiento fragmentado que se presenta en el estudio de cada disciplina, al darse de forma interdisciplinaria, puede regresar a la *unidad del saber- hacer humano* (Casanova, 2005, p. 17) sin tener esas líneas divisorias que nos da el trabajo disciplinar, necesario también para entender las partes del todo.

Erich Jantsch dice en el seminario de la OCDE de 1979 (Torres, 1994, p.75 citado por Ortega, 2009)

Interdisciplinariedad. Implica una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente unas de otras. Se establece una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y en consecuencia, una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos, de terminologías fundamentales, etc., (p.24).

Lo que recupero del autor es la voluntad y compromiso para establecer la interacción de dos o más disciplinas para entender, resolver, crear nuevos conocimientos a partir del diálogo y de la transformación de las metodologías, rasgos que debe estar presente en la interdisciplina.

Para Vilar (1997):

La interdisciplinariedad es la relación recíproca, e *interpenetrada* de una y otras disciplinas en torno a un mismo sujeto, o situación, o problema. La interdisciplinariedad se produce, a nivel teórico-práctico, cuando hay coordinación, y sobre todo, interacción entre los conocimientos de los representantes de diversas disciplinas en relación a un fenómeno concreto (p. 32).

El pensar y llevar a cabo propuestas interdisciplinarias implica por lo tanto un desafío para la enseñanza, implica un cruce teórico y práctico.

Los cruces pueden ser diversos. Motta (2002) hace hincapié en que uno de los objetivos que distingue a la interdisciplina de otras formas de relacionarse entre disciplinas es la transferencia de métodos de una disciplina a otra. Ese cruce en la enseñanza de las artes se da cuando se comparten conceptos, procesos, métodos de investigación, técnicas utilizadas en la propia disciplina.

La práctica interdisciplinaria en artes está delineada por los conflictos entre las nociones y definiciones propias de cada disciplina que se ponen en juego durante la actividad de producción creadora. En este sentido, el fin de esta práctica es “fomentar el ejercicio de cooperación en las metodologías creativas ... en tanto a la producción de obras y como para el aprendizaje del proceso mismo en la práctica del grupo y colectivo” (Andión, 2014, p. 234).

En el caso de la educación artística que se imparte en nuestro país, convergen las disciplinas de música, expresión corporal y danza, artes visuales y teatro. Pensar en una enseñanza interdisciplinaria en las artes supone poner la mirada en los conceptos, nociones, métodos de cada disciplina artística para propiciar el cruce disciplinar y la metodología para abordar los diferentes conceptos en la práctica educativa. Entablar el diálogo e interacción con las disciplinas para comunicar y generar conocimientos sería uno de sus objetivos.

Esta interdisciplinariedad propuesta desde el ámbito educativo se genera en la realización de proyectos de intervención que buscan soluciones a problemas concretos, satisfacen las necesidades de la comunidad o la curiosidad creativa que se genera al hacer cierto objeto o práctica artística o a partir de preguntas detonadoras.

Una de las formas de abordar la interdisciplina es por medio de grupos interdisciplinarios quienes son:

diferentes personas que han recibido una formación en diferentes dominios del conocimiento (disciplinas), que tienen diferentes conceptos, métodos, datos y términos que se organizan en un esfuerzo común alrededor de un problema común, y en donde existe una intercomunicación continua entre los participantes (Michaud y Abte en Contreras, 2004, p.148).

En esta investigación el grupo interdisciplinario para llevar a cabo la investigación se integró en dupla docente. Ésta se da cuando “dos profesores de distinta formación profesional coordinan los cursos, lo cual obliga a una constante movilización de las posiciones disciplinares y a la búsqueda de puntos de articulación” (Michel, 2014, p.46). El trabajar con el otro y en este caso con los otros a partir de la interdisciplina implica que los participantes realicen un trabajo que los integre y que en ese camino desaprendan su propio campo artístico para reconfigurarlo (Andión, 2014).

La enseñanza interdisciplinaria es un desafío y práctica exigente. Si se participa en un grupo interdisciplinario, como es el caso de esta investigación, el profesor debe establecer lazos de comunicación efectivos con el o los otros. Debe considerar las distintas formas de pensar y de hacer para entablar acuerdos sobre cuáles son los conceptos clave y las metodologías que les permitan atravesar las diferentes disciplinas. Esto no quiere decir que los conocimientos van a estar yuxtapuestos, sino más bien se “procura establecer conexiones y relaciones de los saberes, en una totalidad no dividida y en permanente cambio. Este tratamiento integrado de los conocimientos puntuales exige un enfoque globalizador e interdisciplinario” (Ander–Egg, 1999, p. 41).

Los ejes o temas transversales en algunas reformas educativas son opciones para llevar la enseñanza interdisciplinaria al aula así como el estudio de los problemas concretos.

Ander-Egg (1999, pp. 73-77) propone un esquema metodológico/ operativo para llevar a cabo la interdisciplinariedad en el desarrollo de una unidad didáctica.

1. Formular un marco referencial. En éste se integran, organizan y argumentan los aspectos puntuales y fragmentarios que se estudian desde cada una de las disciplinas/ asignaturas. Se recomienda partir de un tema bien delimitado y concreto, cuyos aspectos particulares se integran en un modelo global de análisis.
2. Trabajar de acuerdo con un esquema de investigación / acción. La interdisciplinariedad puede partir de problemas prácticos que dan

respuesta a dos grandes cuestiones: ¿qué pasa y qué hacer? En el *qué pasa* se busca tener un conocimiento amplio sobre el tema o problemas que serán objeto de tratamiento interdisciplinario. En la pregunta del *qué hacer*, se llega a respuestas concretas que apuntan a la solución de los problemas estudiados. Esas propuestas/ respuestas están encaminadas en dos sentidos: el primero que vaya más allá de lo que se puede hacer en el entorno inmediato, y en el segundo, aplicar los conocimientos y resultado del trabajo interdisciplinario, en su propia cotidianidad y en el entorno.

3. Explicar y programar las actividades que se han de realizar. Éstas surgen del marco referencial respondiendo a las preguntas ¿qué vamos a estudiar y para qué? Las actividades deben responder a las preguntas de qué pasa y qué hacer. En este punto se alientan las iniciativas de los alumnos.
4. Elaboración y presentación del trabajo final. Esta última fase se puede realizar utilizando una gran variedad de formas y procedimientos de expresión y comunicación, dependiendo de la naturaleza y características del tema y objeto que ha sido escogido para llevar a cabo la tarea educativa/ interdisciplinario.

En la planeación debe reflejarse este marco para abordar los conocimientos de las disciplinas artísticas en la práctica educativa.

Exigencias de la práctica interdisciplinaria (Ander-Egg, 1999)

- en el aspecto operativo con lleva la necesidad de trabajo en equipo y de aprendizaje cooperativo;
- en lo actitudinal, exige de quienes participan disposición al diálogo y desarrollo del pensamiento complementario;
- en lo conceptual, supone tener una perspectiva globalizadora y sistemática de la realidad;

- en lo pragmático, exige un modo de pensar que implica un tránsito del paradigma de la simplificación al paradigma de la complejidad;
- en la organización/funcional, supone integrar en el espacio y el tiempo de la escuela el trabajo interdisciplinario y lograr, entre docentes y alumnos, un buen clima de interacción pedagógica;
- en lo semántico se trata de avanzar hacia la construcción de un lenguaje interdisciplinario, sistémico y la integración de principios epistemológicos comunes;
- en las relaciones con los otros colegas, cada docente debe manifestar interés por saber qué hacen los otros profesores, tanto de las áreas afines como de las áreas diferentes (pp.80-81).

Esto supone una forma de ver y de enseñar de otra manera. Exige del profesor una actitud abierta al cambio, al diálogo, a la interacción, a la indagación, experimentación y cambio de esquemas conceptuales y metodológicos. Morin (2002, p. 26) dice que “la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”. Si nos abrimos a enseñar de diversas formas nuestro pensamiento podrá transformarse y con ello en gran medida nuestro actuar.

#### **Capítulo 4. Inicia la aventura, el acompañamiento**

En este capítulo narro ocurrido en cada una de las fases que se llevaron a cabo durante el acompañamiento, con el propósito de tener una mirada general del proceso como modalidad de formación de profesores en educación artística.

Relato las sesiones de trabajo de cada fase, menciono las nociones y formas de hacer que compartimos las profesoras acompañantes y que posteriormente retomaron las profesoras acompañadas. También expongo algunas situaciones y problemas a los que nos enfrentamos al llevar a cabo esta investigación.

El acompañamiento lo llevamos a cabo en cinco fases, como lo mencioné y desarrollé en la metodología. Las fases son las siguientes: primera fase: taller de sensibilización con las docentes; segunda fase: sesiones de trabajo de las especialistas con los alumnos; tercera fase: taller disciplinar (interdisciplinario); cuarta fase: sesiones de trabajo de las docentes titulares con los alumnos; quinta fase presentación de trabajos a terceros (Véase Tabla 2).

Tabla 2. Fases del proyecto

Fases	Descripción	Núm. De sesiones	Tiempo	Acontecimientos Relevantes
Primera	<b>Gestión y presentación</b>	1	7 diciembre 2014	Presentación del programa de acompañamiento a la autoridad educativa El director nos sugirió trabajar con los grupos de 4º, 5º y 6º año. Primer acercamiento con las profesoras con interés en participar. Programación de la segunda reunión con profesoras.
	<b>Taller de sensibilización</b>	1	5 febrero 2015	Presentación formal del programa a las profesoras que desean participar. La sesión se realizó con las cuatro profesoras titulares participantes. Las profesoras especialistas mostraron la propuesta de trabajo para realizar con los alumnos y ver si hay alguna sugerencia por parte de las profesoras titulares. No las hubo y se definió un proyecto en conjunto de las profesoras acompañantes. Las profesoras participantes establecen acuerdos y compromisos.
	<b>Visita de diagnóstico a los grupos participantes</b>	2	6 febrero 2015	Observación de las profesoras acompañadas a profesoras acompañantes en su salón de clases. Elaboración de entrevistas iniciales.

Segunda	<b>Desarrollo de la secuencia</b> didáctica “De los juegos de manos a la danza de palos”.	6	12, 19,26 Febrero y 5,12 y 19 de marzo 2015	<p>Aplicación de las secuencias de actividades interdisciplinarias por partes de las profesoras especialistas con los grupos de 4º,5º y 6º grado.</p> <p>Para la exploración, experimentación y creación de movimiento y sonido se utilizó un objeto (varilla de madera).</p> <p>Se propuso una secuencia para todos los grupos, después de la tercera sesión se realizaron secuencias específicas para 6º grado.</p> <p>Los niños participaron en las actividades con interés y entusiasmo.</p> <p>Dos de las profesoras (6º y 4º) se integraron en las actividades con los alumno;, las otras dos participantes (6º y 5º )se mantuvieron como observadoras.</p>
Tercera	<b>Curso – taller interdisciplinario</b> para aclarar dudas y brindar herramientas específicas para trabajar con música y danza	2	20 marzo 2015 16 abril 2015	<p>Por cuestiones de logística se planearon dos sesiones.</p> <p>En la primera sesión participaron las profesoras de 4º y 5º. Comentaron que planearían juntas las sesiones. Nos mostraron videos del trabajo que querían hacer con los alumnos en la siguiente etapa. Una de las profesoras nos mostró la secuencia rítmica que deseaba desarrollar.</p> <p>En la segunda sesión participaron las profesoras de 6º grado. No tenían previsto ningún proyecto o trabajo artístico en concreto para llevar a cabo en la siguiente etapa, mencionaron la ejecución de algún baile para el 10 de mayo.</p> <p>Las profesoras se mostraron entusiastas y participativas durante las sesiones.</p>

Cuarta	<b>Secuencia rítmica de vasos (Cups)</b> (exploración, experimentación, repetición y creación de movimientos y sonidos con el vaso)	6	16,26 abril, 13,21,28 mayo y 4 de junio de 2015	Las profesoras acompañadas que planearon conjuntamente las sesiones, las aplicaron de forma individual en sus respectivos grupos (4º y 5º). Planearon las sesiones de trabajo en los horarios “libres”, hora de recreo y educación física. Retomaron el objeto (vaso) para generar sonido y movimiento. Las dos profesoras practicaron la secuencia rítmica fuera del horario escolar principalmente antes de entrar a clases. Los niños se mostraron entusiastas por seguir aprendiendo y practicaron en casa la secuencia rítmica y de movimiento con el vaso.
	<b>Cierre de ciclo con 6º grado</b>	2	21 y 28 mayo de 2015	Sólo una de las profesoras realizó la clase. Las dos profesoras de 6º grado nos externaron que ya no participarían en el acompañamiento por exceso de trabajo. Las profesoras especialistas llevaron a cabo dos sesiones de cierre, una para cada grupo de 6º grado.
Quinta	<b>Ensayos</b>	2	9 y 10 junio de 2015	Juntamos a los dos grupos y armamos una composición larga con la secuencia rítmica base aprendida y ejecutada por los alumnos. La construcción de la estructura de la composición rítmica la hicimos entre las cuatro profesoras.
	<b>Presentación de los resultados del proceso a la comunidad escolar</b>	2	11 y 18 de junio de 2015	Ensayamos los trabajos que se presentaron en las dos funciones que tuvimos. Hicimos una evaluación grupal con todos los alumnos y maestras al finalizar la función.

Fuente: elaboración propia

#### **4.1. Primera fase. Taller de sensibilización a las docentes**

En esta primera fase llevamos a cabo tres momentos que fueron: a) La gestión y presentación que consistió en hacer contacto con la institución educativa, presentar el proyecto e invitar a las profesoras, b) El taller de sensibilización que sirvió para acercarnos a las profesoras participantes, mostrarles de forma práctica la forma de trabajar la educación artística, conocer sus ideas y prácticas en la enseñanza de esta asignatura y empezar con las entrevistas iniciales. Y c) Visita de diagnóstico a los grupos participantes para conocerlos y terminar con las entrevistas iniciales a las profesoras.

##### **a) La gestión y presentación**

Para llevar a cabo el acompañamiento, se concertó una cita con el director de la escuela Lázaro Pavía, a quien se le planteó el proyecto de investigación y las fases de realización. Sobre todo se le hizo hincapié en la importancia de la participación voluntaria de los profesores.

En esta primera reunión estuvieron presentes el personal de la dirección (director y secretaria académica) y la supervisora de la zona que en ese momento estaba de visita en la escuela. Se valoró la importancia y convicción de la participación voluntaria e hicimos hincapié en este hecho, porque el director sugirió los nombres de las profesoras. Ellas nos comentaron durante la sesión que les interesaba participar, porque consideraban que no estaban preparadas para impartir la asignatura de educación artística y lo veían como una oportunidad.

La reunión consistió básicamente en la presentación de nosotras, la profesora Soledad y yo, como las responsables del proyecto. Se les explicó a grandes rasgos cuál era la finalidad de nuestro trabajo; se concertó para iniciar con el taller de sensibilización y las entrevistas iniciales.

En esa visita les comentamos que pensarán en un tema de interés para sus alumnos o para ellas, el cual podía estar o no relacionado con la asignatura de educación artística.

Las profesoras participantes fueron: del grupo de cuarto grado, la profesora LC; del grupo B de quinto grado, la profesora FC y de los dos grupos de sexto grado, el A y B, las profesoras BR y VE. (Véase Tabla 3).

Tabla 3. Grupos de alumnos que participaron en la segunda fase del acompañamiento

Grado y grupo	Docente titular	Niñas	Niños	Total por grupo
Cuarto A	L C	15	16	31
Quinto A	F C	10	10	20
Sexto A	V E	13	12	25
Sexto B	B R	10	16	26
			Total de alumnos	102

*Nota:* La tabla muestra el número de niñas y niños en cada uno de los grupos, así como el número total de alumnos por grupo.

Fuente: Soledad Fernández Zapata

#### b) Taller de sensibilización

En el taller de sensibilización las actividades propuestas fueron: tomar consciencia de la forma de respirar para sentir el cuerpo y moverlo, y realizaron juegos de saludos para romper el hielo (Véase anexo 2). Reflexionaron sobre su experiencia con la educación artística en su enseñanza y de las artes en su vida. A partir de ello, retomamos la importancia de trabajar la asignatura en el salón de clases.

En estas reflexiones, las profesoras comentaron que su experiencia con danza y música era poca. En su práctica docente le daban prioridad al trabajo plástico (porque tenían afinidad y les resultaba más fácil) y teatro porque se vinculaba con la materia de español. En el caso de la profesora FC dijo que había realizado varias de las actividades de los libros de texto específicamente con

Artes Visuales relacionándolo con matemáticas. La profesora VP estaba trabajando con una obra de teatro el día que la fuimos a observar y externó que era su disciplina favorita por haber tenido un contacto con ella en la escuela normal.

A la profesora LC le gustaba bailar y moverse, pero comentó que la “práctica o estudio de la danza” la había limitado a poner bailes para los festivales sin tener una exploración más profunda del movimiento; las demás profesoras coincidieron con ella. En el caso de música ninguna había trabajado elementos formales del currículo por no considerarse especialistas; se habían limitado a la participación en los concursos de canto promovidos por la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal, ahora Ciudad de México, o a poner canciones en los festivales. Esta nula preparación y su deseo de aprender las llevó a querer participar en el proyecto.

Sugerimos participaran la planeación de la segunda fase; les dimos absoluta libertad de proponer actividades, secuencias, ejemplos, para trabajar con los niños. Dejamos claro que ellas eran las expertas en sus grupos y que nosotras estábamos ahí también para aprender. Les preguntamos a las profesoras si tenían alguna propuesta o tema de interés para llevarlo a cabo en las siguientes sesiones, pero no tenían ninguna.

Nosotras propusimos una secuencia didáctica encaminada a la realización de una Danza de palos o bastones titulada “De los juegos de manos a la danza de palos”. Clarificamos con ellas que nuestro fin no era llegar a “montar” la(s) danza(s), sino desarrollar el pensamiento artístico<sup>26</sup> en los niños mediante

---

<sup>26</sup> Dewey (1934 citado por Eisner, 2012, p.100) nos dice “pensar en forma eficaz en términos de relación de cualidades requiere tanto de la utilización del pensamiento como pensar en términos de símbolos, verbales y matemáticos. Por lo tanto, aunque las palabras se manipulen fácilmente de forma mecánica, la producción de una obra de arte auténtico probablemente requiera más inteligencia de lo que la mayoría de quienes se enorgullecen de ser intelectuales denominan pensamiento”. La inteligencia cualitativa que menciona Eisner (2012) se prepara y desarrolla brindando a los estudiantes experiencias que parten de la percepción, sensación, emoción de su contacto con el mundo y con los materiales del arte (técnicas, objetos, imágenes, sonidos) para que puedan organizar las cualidades de lo que ven y sienten y así plasmarla en un obra artística. Los artistas, son personas que piensan, con sentimientos profundos, y capaces de transformar sus pensamientos, sentimientos e imágenes íntimos en una determinada forma pública (2012, p.101). El pensamiento artístico va a tomar nuestras experiencias sensoriales y las va a

experiencias artístico –estéticas, les permitieran descubrir y potencializar su desempeño creador, desarrollar habilidades propias de la música y la danza, por medio del juego y actividades lúdicas que partieran de la exploración de su cuerpo, su voz y objetos, además de establecer puntos de encuentro con sus compañeros. Se acordó una misma planeación para todos los grupos. Cada sesión tuvo tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Abrimos virtualmente una carpeta de trabajo en un dispositivo de almacenamiento electrónico. Con el paso del tiempo las profesoras no lograron abrir los archivos, y se optó por mandar las planeaciones vía correo electrónico. Cada semana mandábamos la planeación esperando la retroalimentación de las profesoras pero no recibimos ninguna observación.

Les proporcionamos la agenda de trabajo con las fechas tentativas establecidas en el cronograma. (Véase anexo 4). Con cada profesora íbamos a estar entre 45 y 50 minutos aproximadamente un día a la semana. Las fechas ahí programadas podían moverse al surgir alguna eventualidad que estuviera fuera de nuestras manos.

Esta organización fue realizada en coordinación con la Secretaría Académica para la liberación de espacios y tiempos. En el caso del grupo de 5º año, todas las sesiones se realizaron en su salón, en el caso de 4º y 6º grado en la biblioteca de la escuela.

---

transformar en símbolos o “formas de representación, entendidos estas como los medios expresivos que sirven para transmitir a otros, las concepciones creadas en la experiencia individual” (Eisner, Palacios, 2006, p. 90 consultado en [http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/educacion/Obligatorias/Palacios\\_Valor%20arte%20proceso%20educativo.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/educacion/Obligatorias/Palacios_Valor%20arte%20proceso%20educativo.pdf))

Tabla 4. Horario para la clase de educación artística

Hora	Jueves
2:30 - 3:30	5° A
3:30 - 4:30	4° B
R e c e s o	
5:00 - 5:45	6° B
5:45 - 6:30	6° A

Nota: Horario establecido para atender a los grupos de 4º, 5º y 6º año de la Escuela Primaria Lázaro Pavía, elaborado por la Secretaría Académica.

Fuente: elaboración propia

Para terminar la sesión se establecieron los acuerdos y compromisos que fueron los siguientes: revisar las planeaciones hechas por las profesoras especialistas y retroalimentar el documento, si así lo deseaban; participación en el curso taller; llevar acabo las actividades que ellas planearon en la cuarta fase en su grupo.

c) Visita de diagnóstico

Al siguiente día realizamos una observación de los grupos participantes, propusimos que fuera en la asignatura de Educación Artística, pero no fue posible, así que observamos a las profesoras enseñando diversas materias. Nosotras consideramos que era importante conocer un poco a los alumnos antes de iniciar las clases con ellos, así como a las profesoras. En esa misma sesión realizamos las primeras entrevistas a las cuatro profesoras.

**4.2. Segunda fase. Sesiones de trabajo de las especialistas con los alumnos**

En esta fase las profesoras Soledad y yo llevamos cabo las secuencias didácticas interdisciplinarias previamente planeadas por nosotras. Las dos profesoras coordinábamos las sesiones de las clases en dupla. No teníamos un tiempo determinado de participación, pero al planear juntas decidíamos qué actividad deseábamos dirigir.

En las primeras sesiones, planeamos demasiadas actividades y el tiempo fue nuestro peor enemigo, por lo que en las siguientes tuvimos que pensar en actividades cortas, cuidar nuestros tiempos de realización y ser más eficaces. A partir de la tercera sesión fue necesario planear exclusivamente para 6º año, porque al tener sólo 45 minutos de clase, vimos la necesidad de quitar actividades que sí veíamos con los otros dos, por lo tanto algunos trabajos los hacían clases posteriores, de ahí surgió la necesidad de planear solo para ese grado. y darle continuidad al trabajo.

La primera sesión nos sirvió como diagnóstico para observar cómo se relacionaban los niños entre sí, observar su desempeño e interés en las actividades artísticas propuestas y conocer las ideas previas sobre los conceptos y nociones que deseábamos trabajar. En esta clase establecimos las normas de participación y convivencia, dimos a conocer algunas consignas gestuales<sup>27</sup>, que nos ayudaron a establecer otro tipo de comunicación y no monopolizar la palabra como una única fuente de relacionarnos con ellos.

A continuación, describo las sesiones en esta segunda etapa.

### **Primera sesión**

Esta fue la misma para todos los grupos. En ella reconocieron el pulso en su propio cuerpo, identificaron señales sonoras para asociarlos a una acción y movimiento (desplazarse, saltar, flexionar, extender) e identificaron la ausencia de sonido con la pausa activa; también trasladaron el pulso corporal (de diferentes partes del cuerpo, cabeza, mano, hombros, rodilla) siguiendo la música, al papel. En algunas ocasiones específicamente en danza se trabajaron los conceptos corporalmente, pero en ocasiones, no veíamos el símbolo del

---

<sup>27</sup> Con consignas gestuales nos referimos a la construcción que hicimos de señas o gestos para indicar una acción específica. Por ejemplo cuando queríamos que los niños se pusieran de pie solo poníamos el dedo anular e índice en forma vertical sobre la palma de la mano contraria; para indicar que necesitábamos silencio, utilizábamos un gesto de brazos ejecutando la acción de recoger (movimiento que va de afuera hacia adentro del cuerpo) antes de terminar esta acción, la mano cerraba en puño. Estas convenciones gestuales fueron resultado de la experiencia de las dos profesoras especialistas que vieron en ellas otra forma de comunicar a los niños lo que querían, sin necesidad de estar hablando. Algunas de estos gestos ya los habíamos puesto en práctica en otros contextos.

Alfabeto de movimiento del Lenguaje de la danza (LOD)<sup>28</sup> como fue el caso de esta sesión. Cabe mencionar que las actividades para esta primera sesión, fueron demasiadas por lo que tuvimos que recorrer varias de ellas para la siguiente clase.

Con cada grupo la experiencia fue distinta y hubo ajustes en las actividades sobre todo para optimizar el tiempo. Por ejemplo: se tenía preparado un trabajo por equipos donde tenían que multiplicar su edad por el número que se les había dado en una tarjeta, esto con el propósito de calcular el número de brincos para realizar y sentir el pulso corporal. Esta actividad se realizó de esa forma sólo con el grupo de 5º grado. Con los grupos de 4º y 6º grado unimos la actividad de exploración de sonido con movimiento, ésta consistía en que a cada sonido le correspondía un movimiento, entre estos movimientos había saltos y brincos. Antes de iniciar y después de saltar y brincar cada niño tomó su pulso. Como fueron distintos antes y después de hacer la actividad, los niños reflexionaron sobre lo que pasaba con el pulso y como este cambió. Una vez que identificaron el pulso en su cuerpo, los alumnos escucharon una pieza musical y trataron de identificar su pulso con ayuda de las profesoras cuando lo lograron lo hicieron con dos piezas más. Posteriormente escribieron en una hoja líneas para escribir los pulsos que escucharon en una pieza musical.

---

<sup>28</sup> Para esta investigación se trabajó con la metodología del Lenguaje de la danza (LOD) de Hutchinson (2008) y su Alfabeto de movimiento. Cada acción de movimiento tiene un signo que los alumnos pueden identificar y con ellos se pueden escribir partituras de movimiento. La metodología abarca el Alfabeto de movimiento como herramienta para iniciar a los alumnos a la danza. Los conceptos de movimiento están agrupados de la siguiente manera, cualquier acción y pausa activa, los relacionados a las posibilidades anatómicas del cuerpo, con el espacio, la gravedad, las relaciones con objetos, situaciones y personas y por último con la dinámica del movimiento (Ferreiro y Lavalle, 2014,p.53).

*Figura 9. Alumnos de 5º grado explorando*



Alumnos de 5º grado explorando las posibilidades de movimiento y su duración detonadas por diferentes señales sonoras. Fotografía Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

### **Segunda sesión**

En esta sesión trabajamos los conceptos de espacio, desplazamiento y dirección. En el de dirección abordamos la kinesfera o espacio personal, la cruz dimensional y los niveles espaciales. Realizamos exploraciones con cada uno de estos conceptos, ayudándonos de imágenes de revistas, imágenes de objetos o situaciones que conocían los niños. En todo momento la música fue parte del movimiento.

Para exploración de los niveles corporales (alto, medio, bajo), identificaron el alcance de cada nivel en el cuerpo a partir de imágenes de revistas. Una vez identificados los niveles se les pidió que recordarán a animales que se movieran en cada uno de esos éstos y los invitamos a moverse de acuerdo al animal que proponían. Cuando finalizó la exploración corporal iniciamos la exploración con el concepto de altura en el sonido (alto, medio o grave) utilizando la voz.

El siguiente concepto que trabajamos fue el de desplazamiento. Los alumnos se desplazaron por todo el salón siguiendo una línea recta, curva, zig-zag, sin rumbo o vagabundeo. Para que los alumnos tuvieran mayor claridad, sobre la forma de desplazarse, en hojas de papel se escribieron las formas de éstos. Posteriormente cada niño eligió un desplazamiento por el espacio y la forma en que lo iba a transitar (corriendo, arrastrándose, saltando, caminando) y además le agregó un sonido. Una vez que cada niño tenía su desplazamiento lo escribieron en una hoja de papel y lo compartimos con los compañeros. En el

grupo de 5º se logró hacer composiciones grupales con las grafías que los niños escribieron, para representar el sonido. Con los niños de 4º grado sólo se ejemplificó la grafía y sonido que hizo uno de los niños porque el tiempo nuevamente se nos acabó.

*Figura 10. Exploración de trayectos*



Exploración de desplazamiento rectos. Escritura y ejecución de las composiciones de los alumnos con las grafías de desplazamientos y el sonido. Fotografías de Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlapan, 2015, Archivo del equipo de Investigación.

En esta sesión también se introdujeron tres símbolos del alfabeto de movimiento, la pausa activa y el símbolo de cualquier dirección (incluidos los niveles y direcciones de la cruz dimensional) y cualquier desplazamiento. Hasta ese momento no se había realizado una partitura formal<sup>29</sup> con estos conceptos de movimiento, solo di a conocer la simbología.

### **Tercera sesión**

La sesión estuvo centrada en la coordinación motriz y de distintos segmentos corporales; identificación de formas en el espacio (hileras, círculos); identificación de distintas frases en una pieza musical; exploración de los conceptos básicos de movimiento en relación con las posibilidades básicas anatómicas (flexión, extensión, rotación); escritura y ejecución de una partitura de movimiento utilizando la simbología del Alfabeto e iniciar con los juegos de manos.

---

<sup>29</sup> Por partitura formal me refiero al uso de los signos del Alfabeto para crear una secuencia de movimiento como lo establece la metodología del LOD.

Cabe mencionar que la exploración de las posibilidades anatómicas fue detonada por el cuento “La historia de un papel”, del libro de *Historias en movimiento* de Josefina Lavalle. Esta actividad se dio con la finalidad de brindar a las profesoras herramientas para el abordaje del movimiento y el Alfabeto. En las sesiones anteriores habíamos hecho algunas partituras de movimiento y sonido de manera no convencional. En esta sesión se buscó mostrar a las profesoras el manejo formal de los signos del alfabeto (Figura 11) para crear una frase de movimiento a partir de una partitura que sirve como guía de observación del otro, sin que eso implique dar un juicio de valor inducido por un “me cae bien o mal“. Ese juicio puede estar dado por la ejecución correcta establecida por todos para el movimiento.

*Figura 11.* Exploración de movimiento y elaboración de partituras



Se les muestra los signos del Alfabeto del movimiento. Exploración de creativa y elaboración de la partitura de movimiento. Fotografías de Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

El tiempo que requieren estas actividades es prolongado, por lo que nuestra planeación sufrió modificaciones. En esta sesión íbamos a empezar con los juegos de manos y el trabajo con las varillas, pero no tuvimos tiempo. Nos pareció importante lo que los niños iban proponiendo y exigiendo de las actividades propuestas y realizadas.

Figura 12. Observando partitura



Alumnos ejecutando y observando la partitura de movimiento creada por uno de los equipos. Archivo personal, 2015, Tlalpan

Figura 13. Explorando movimiento



Alumnos explorando movimientos para la elaboración de la partitura. Archivo personal, 2015, Tlalpan

### Cuarta sesión

En esta sesión abordamos los juegos de manos y La Canción de batom<sup>30</sup> la cual nos sirvió de base para el trabajo creativo de los juegos de manos. Retomamos el juego de los saludos para identificar las frases musicales y su correspondencia con movimientos específicos, además de seguir trabajando con la coordinación motriz y el canto. En esta sesión también seguimos fomentando el trabajo en equipo sobre todo en cuartetos y binas.

---

<sup>30</sup> Canción infantil brasileña para jugar a las palmas propuesta por la profesora Soledad. Esta canción relata la historia de una señora que se cae y es vista por un viejo quien ve sus calones verdes-amarillos. La característica de esta es que tiene un ritmo ostinato\*, es decir, es un ritmo repetitivo y está dado por dos palmas que cada vez que se termina un enunciado de la canción. Cómo nuestro a continuación: Batom (dos palmas), Batom (dos palmas), Tira o ´ba´ (dos palmas), Fica o ´tom´ (dos palmas), Um dia desses (dos palmas) Eu conheci (dos palmas) Uma velhinha (dos palmas) que se chamava (dos palmas) Doña Léa (dos palmas), Velha caiu (dos palmas), O velho viu (dos palmas), Calcinha dela (dos palmas), Verde e amarela (dos palmas), Cor do Brasil (dos palmas), Quem bater palma (dos palmas), Imita a velha! (dos palmas). Ostinato *m. Mús.* Motivo que se repite insistentemente durante una buena parte de una composición musical. Real Academia Española <http://dle.rae.es/?w=ostinato&m=form&o=h>

*Figura 14. Juegos de saludos y batom*



Recordando juegos de saludos. Enseñanza de los movimientos para la canción de batom. Fotografías de Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

Los alumnos continuaron trabajando la creación de frases de movimiento partiendo de sus experiencias previas, y ahora con los elementos vistos en los juegos de manos. En un principio, cuando crearon nuevas variantes a lo ya conocido, a algunos niños les generaba angustia. Conforme iba pasando el tiempo y la actividad, los niños adquirieron mayor confianza en sus decisiones y elecciones de movimiento para realizar nuevas secuencias. Cuando vieron el video de unas niñas jugando batom<sup>31</sup> e identificaron en él, varios de los movimientos que realizaron, se animaron a seguir inventando más movimientos. Entre ellos empezaron a hablar sobre lo que podían agregarle a la secuencia existente y lo realizaron al final de la sesión.

---

<sup>31</sup> Video de La canción Batom del grupo Lengua la lengua <https://youtu.be/5SdoVBHMtXo>

*Figura 15. Propuestas de los estudiantes de juegos de manos*



Los niños muestran los juegos de manos que juegan. Fotografía Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.



A partir de La canción de batom los niños inventan movimientos a partir de los juegos de manos. Fotografía Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

Cuando vimos el video y los trabajos de los otros, quedó claro que estábamos desarrollando en los niños su capacidad de apreciación en las creaciones de los compañeros y las propias.

#### **Quinta sesión**

La sesión se encaminó a explorar el movimiento y el sonido con el cuerpo y con un objeto, en este caso las varillas de madera. La imitación de sonidos con movimiento, propuesto por las profesoras, sirvió para introducir el juego de los espejos. Éste sirvió para desarrollar la observación del otro como fuente de movimiento en el propio cuerpo. El juego permitió también que los niños se sintieran con la libertad de moverse sin ser juzgados, bailar al ritmo de la música sin proponérselo, compartir su ser y estar con el otro. Fue una forma de reflejarse en el otro para crear empatía.

*Figura 16. Juego del espejo*



Alumnos de 4to grado explorando el movimiento detonado por el juego del espejo. Trabajo en parejas. Fotografías de Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

Al experimentar el contacto por medio de un objeto, surgieron cosas interesantes. Los niños fueron capaces de percibir el movimiento del compañero (en este caso quien dirigía) sin tocarlo físicamente; ese contacto estaba mediado por la varilla de madera. Esto obligó a los niños a ser más receptivos, a estar atentos a lo que proponía la pareja y a entablar una comunicación no verbal entre los integrantes. El manejo de la fuerza en el objeto para dirigir, fue también uno de los puntos de comunicación, de encuentros y desencuentros. La música que acompañó estos dos momentos influyó en los alumnos en la ejecución del movimiento. En el juego de los espejos se utilizaron dos piezas musicales. La primera, tuvo un carácter festivo, así que se atrevieron a saltar, girar, marchar, moverse de distintas maneras. La segunda, fue más solemne y su actitud corporal cambió: estaban tranquilos, relajados, atentos, la mayoría no perdió la concentración de lo que estaban haciendo. En el caso del juego con las varillas de madera la música fue solemne y tranquila lo que permitió una mayor concentración en lo que hacían.

Figura 17. Exploración de movimiento con varillas



Exploración del movimiento con las varillas de madera. Fotografías de Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlapan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

Cuando exploraron los sonidos que pueden hacer con las varillas de madera dieron libertad a su imaginación y creatividad. El mostrarlo a los compañeros implicó otro reto porque, para quien ejecutaba el sonido debía ser claro para reproducirlo como él lo pensó. Esto implica que los niños reflexionaban sobre sus creaciones. A algunos niños se les dificultó más que a otros.

Fue interesante escuchar las reflexiones de los alumnos sobre lo que les costaba trabajo hacer y cómo eso se convirtió en un factor de motivación para realizar la tarea. Dentro de la misma clase encontramos puntos de vista diferentes sobre lo que les llamó la atención de las actividades, que sin duda tiene que ver con su propia personalidad, necesidades y gustos.

Figura 18. Exploración de sonidos con las varillas



Exploración de sonidos con las varillas de madera, alumnos de 4º grado. Fotografía de Julieta Mayanelly Miranda Andrade y Soledad Fernández, Tlapan, 2015, Archivo del equipo de investigación

*Figura 19.* Escritura no convencional de secuencia rítmica utilizando las varilla de madera.



Alumnos de 6º grado escribiendo la partitura para realizar sonidos con las varillas de madera. Fotografías de Julieta Mayanelly Miranda Andrade y Soledad Fernández, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

### **Sexta sesión**

En la sexta sesión, La Canción de batom guió la sesión de trabajo y sirvió de sustento para la realización de la Danza de palos o bastones. Esa canción nos sirvió para enlazar los juegos de manos con la danza. Como ya conocían la pieza desde la cuarta sesión y estaban familiarizados con ella, nos sirvió para introducirlos a la ejecución de la Danza de palos o bastones. Primero porque ellos inventaron juegos para la canción, respetando el ostinato de las dos palmas; ésta era una referencia muy clara de lo que permanecía en sonido y movimiento. Al momento de introducir la varilla de madera a los juegos de manos creados a partir de La Canción de batom, los niños le dieron solución al manejo de estos elementos en equipo.

Los alumnos vieron los videos de las Danza de palos o bastones “El Virolet” de Cataluña y la Danza de paloteo de Michoacán,<sup>32</sup> reflexionaron, reconocieron movimientos trabajados en sesiones pasadas como flexiones, extensiones, rotaciones, saltos, niveles, direcciones y movimientos utilizados en

---

<sup>32</sup> Danza de palos o Ball de bastons (el virolet) 5é A grup 1 consultado en <https://youtu.be/u5pGUkQp9ok> y Santo Jordi 2011 escola Salvador Espriu -6é consultado en <https://youtu.be/2uB6p3fZYWE> y Danza de paloteo de Puruandiro Michoacán <https://youtu.be/PA8PmmEYVus>

los juegos de manos que ellos propusieron. Creemos que esto les brindó confianza para aprender la danza, por lo que su enseñanza fue sencilla, los niños identificaron fácilmente la parte del coro y de las estrofas y el movimiento característico para cada una de ellas. En el grupo de 5º año además de aprenderse la danza, la recrearon, es decir, le pusieron otros movimientos. Al grupo de 4º año le costó un poco más aprenderla, sobre todo en términos de coordinación, pero se logró y ellos lo disfrutaron<sup>33</sup> porque lo vieron como un reto. Se buscó que las dos danzas que mostramos en los videos fueran ejecutadas por niños, porque queríamos que se identificarán con sus pares en la ejecución de la danzas y de esta forma motivarlos a bailarlas.

#### **4.3. Tercera fase. Taller interdisciplinario**

La tercera fase titulada taller interdisciplinario consistió en impartir un curso-taller para mostrar a las profesoras la ruta de trabajo que realizamos en la fase anterior a partir un taller práctico. Las dos profesoras trabajamos conjuntamente, como lo veníamos haciendo con los alumnos.

Cada profesora a partir de su propia disciplina propuso actividades que nos sirvieron para dar a conocer algunos conceptos de las disciplinas que nos permitieron el cruce disciplinar y la metodología que utilizamos. Mostramos las herramientas y materiales que manejamos en las sesiones con los alumnos y explicamos la ruta de trabajo que seguimos como propuesta metodológica para el abordaje interdisciplinario.

El taller pretendía que las profesoras, a partir de su condición de participantes activas, experimentaran la danza y la música según sus capacidades corporales y sonoras. También sirvió también para aclarar dudas y preguntas sobre lo que vieron y se realizó con los alumnos. Clarificamos los conceptos de música y danza- que utilizamos en nuestra propuesta y explicamos cómo los vinculamos con los Planes y Programas de Estudio de primaria.

---

<sup>33</sup> El disfrute desde el momento en que los alumnos seguían repitiendo a voluntad los movimientos. Hubo dos momentos en los cuales decidimos seguir con la actividad que teníamos planeada pero nos fue imposible por el entusiasmo que los niños mostraban al ejecutar la danza. Cada repetición era un reto para todo el equipo.

El taller lo dividimos en tres momentos: el primero fue de carácter práctico, el segundo fue para dar a conocer la ruta de trabajo, los conceptos, herramientas, materiales utilizados en el proceso y el tercero de cierre diseñado para aclarar las dudas del proceso vivido en el taller y lo visto en las clases con sus alumnos.

a) Primer momento: el taller práctico

En este momento, diseñamos actividades que permitieron a las profesoras explorar los conocimientos de las dos disciplinas artísticas a partir de situaciones imaginarias, juegos y exploraciones corporales. El cruce disciplinar en esta sesión estuvo en la metodología que utilizamos, basada en la ruta de trabajo que establecimos en las sesiones con los alumnos. Este momento del taller buscó que las profesoras acompañadas experimentarían la ruta de trabajo.

La ruta de trabajo, como lo mencionamos parte de la sensación y la percepción del mundo exterior por medio de la exploración y el juego, hay una representación gráfica de lo vivido; se experimenta con esas sensaciones, movimientos, sonidos, que nos inspiran para crear, y ejecutan e interpretan lo plasmado en las grafías (convencionales y no convencionales). Con todo eso las profesoras pueden ser capaces de hacer propuestas y crear nuevas rutas y actividades para abordar los contenidos artísticos. Al final como parte del proceso reflexionamos y evaluamos lo vivido.

Este primer momento del taller la planeación la realizamos tres partes: inicio, desarrollo y cierre.

- Inicio del taller

Las actividades de inicio dieron lugar a una preparación corporal y mental a partir de situaciones imaginarias que debían realizar con su cuerpo a manera de calentamiento. Ejemplo: estiramos el cuerpo como si nos acabáramos de levantar, bailamos hawaiano moviendo la cadera, somos el capullo de una flor que va creciendo poco a poco, somos cazadores de estrellas e intentamos tomar varias del espacio, somos trompos, etc. Nosotras también nos incorporamos en la realización de las consignas, con el propósito de darles confianza a las profesoras.

- Desarrollo del taller

En la parte del desarrollo, la profesora Soledad propuso sonidos con movimientos, para que las profesoras los reprodujeran a manera de eco. Se les invitó a ellas a proponer otros sonidos con movimientos. Al principio dudaron, sobre todo la profesora FC y en otro momento la profesora VE pero terminaron realizándolo. Todos los sonidos se presentaron de forma individual y las profesoras restantes lo repitieron. Escribieron una grafía para su sonido con movimiento. Como eran pocas profesoras cada una inventó otro sonido con movimiento y su respectiva grafía. De forma colectiva se realizaron una composición que fue repetida por todas las integrantes.

Una vez entendida la dinámica se les pidió pensar sólo en el movimiento. Esto sirvió para que las profesoras reflexionaran sobre la acción realizada y eligieran el signo del Alfabeto correspondiente a su movimiento. Se les preguntó si reconocieron algún signo y su significado de acuerdo con lo visto en clase con los niños; ellas respondieron que sí y los enunciaron sin estar del todo seguras.

En esta parte se recurrió al Alfabeto de movimiento que utilicé para enseñar la disciplina de danza. Entre los signos que reconocieron fueron la pausa activa, la flexión y extensión. Se hizo un recordatorio sobre el significado de la acción de los signos faltantes (rotación, cualquier acción, cualquier desplazamiento y cualquier dirección). Éste consistió en mostrar el símbolo, nombrar el movimiento, explicar brevemente en qué consistía y ejecutar la acción. Posteriormente, yo nombraba y señalaba el símbolo y las profesoras ejecutaban la acción.

Al término del recordatorio se les pidió que escogieran la tarjeta con el signo, que más se asemejara a la acción que habían hecho con sonido. Después escribieron una partitura de movimiento, parecida a como la hicieron con las grafías de sonido. Para elaborar la partitura utilizan las tarjetas que elaboramos para los alumnos y se les explicó cómo debían colocar los símbolos y cómo leerlos. En ese momento elabore una partitura que sirvió para ejemplificar la escritura y lectura de los símbolos del Alfabeto.

Colectivamente elaboraron una partitura con los signos elegidos por ellas, sin voz o sonido. Cuando se propuso contar mentalmente la duración, se utilizó también la tarjeta de pausa, la cual quedó aprendida desde el momento de armar y realizar la primera secuencia.

La secuencia de movimiento la realizamos todas al unísono, la repetimos un par de veces y posteriormente la ejecutamos en canon,<sup>34</sup> dejando pasar dos movimientos entre cada intervención. Para aumentar el grado de complejidad se les pidió agregar el sonido que le correspondía a cada movimiento. Nos preguntaron si podían tomar las hojas donde escribieron las gráficas de sonido para recordarlas y ponerlas al lado de las de movimiento como guía para la realización de la partitura; les contestamos que podían hacerlo si lo necesitaban.

La partitura la realizamos tres veces más, pero se le aumentó al final del canon una secuencia completa realizada al unísono. Por lo que la frase quedó de la siguiente manera: unísono (1 vez), canon y unísono (1 vez). Posteriormente se les invitó a inventar una historia para esa frase con el propósito de darle una intención al movimiento y para que pudiera ser más claro. Se les dio un breve momento para reflexionar sobre ello y realizaron nuevamente la secuencia, con esta consigna. En esta parte del ejercicio, se evidencia el trabajo expresivo de la profesora LC a quien le pedimos compartirnos la historia que inventó. Se les explicó que ésta es otra forma de abordar el movimiento para la construcción de frases dancísticas y musicales.

De este modo, se les hizo hincapié en que esta propuesta de trabajo ofrece la oportunidad de explorar creativamente el movimiento, a partir de las posibilidades corporales de cada integrante. Así sin darse cuenta y a manera de juego ya estaban moviéndose y bailando. Los conceptos que manejamos en esa

---

<sup>34</sup> “Canon: significa regla y se utiliza en coreografía cuando una serie de movimientos ejecutados por una, dos o más figuras son imitados por una, dos o más figuras, con la única característica de que los segundos comienzan, en un momento determinado por el coreógrafo, siempre que sea después de que los primeros hayan comenzado y antes de que terminen éstos su serie de movimientos. Al individuo, dúo o grupo que inicia el canon se le llama conductor y a los segundos (terceros, etc.) se les llama consecuentes” (Espada, 1997, p.340).

sesión fueron pausa activa, cualquier acción y las posibilidades anatómicas del movimiento (extensión, rotación, flexión).

Por cuestiones de tiempo sólo les comentamos que a su composición le podían agregar las cualidades del movimiento referentes al tiempo, espacio, peso y fuerza que maneja Hutchinson (2008) para darle una calidad a su interpretación. Y di un ejemplo con la secuencia que teníamos utilizando la cualidad del tiempo.

En el caso de música Soledad, clarificó que su propuesta está basada en la relación entre el cuerpo y el sonido, es decir partió de conceptos básicos como el sentir la música en el cuerpo, iniciando con el pulso. Los conceptos musicales que manejo fueron: la relación sonido–silencio, pulso y el ritmo. Los conceptos que se trabajaron en el taller fueron: las cualidades del sonido (timbre, intensidad, altura y duración, crear un código gráfico para la representación e identificación sonora, sensibilizar el oído, moverse al pulso y a la velocidad de la música; ver el cuerpo como fuente de sonoridades con las percusiones corporales, la voz y el canto. Todas ellas propuestas de acercamiento a la música a partir del cuerpo.

- Cierre del taller

En el cierre reflexionamos a partir de varias preguntas: ¿qué propósito tendrá realizar este tipo de actividades en el aula?, ¿cómo se relacionaron el sonido y el movimiento para crear música y danza? y ¿cómo se sintieron en la realización de las actividades? De acuerdo con lo que ellas vieron en las clases y con lo experimentado en esta sesión. Las profesoras coincidían en que al realizar las actividades se sintieron nerviosas pero contentas porque habían creado algo y eso observaban que también había pasado con los chicos en las sesiones de trabajo. Nos comentaron que los niños disfrutaban la clase y la esperaban con ansias cada semana. También nos dijeron que la realización de estas actividades promueve la participación en equipos e incrementa la confianza de los alumnos. Les impresionó cómo los niños aprendieron en tan poco tiempo una danza, cómo “bailaron” con la varilla de madera y cómo con ese objeto y la voz pueden hacer música.

- b) Segundo momento del taller de profesoras: ruta trabajo, conceptos, herramientas, materiales

El segundo momento consistió en aclarar cuáles fueron las herramientas y materiales utilizados en las sesiones de trabajo, como el Alfabeto de Movimiento, las situaciones imaginarias, la utilización de grabaciones de audio (CD) y videos con danzas. Las canciones de índole popular, la elaboración de grafías no convencionales y convencionales para representar el sonido y el movimiento, la utilización de objetos para potenciar el movimiento y el sonido; así como las diversas estrategias utilizadas para crear situaciones de exploración de movimiento y sonoras. Se les proporcionó el material impreso de *Historias de movimiento* en copias, la guía didáctica y el CD de música que acompaña el material. Se les explicó la riqueza del material como vehículo para la exploración de movimiento por medio de cuentos.

La profesora LC comentó en las reflexiones finales que ella estuvo revisando los materiales de artísticas (específicamente el libro de Historias en Movimiento) porque estaba practicando con un grupo diferente (sus niños del turno matutino) las actividades y utilizó “para un trabajo en el piso el cuento del gato” (EG LC;FC 17/06/15). También nos comparte su inquietud de buscar más materiales que le sigan apoyando.

Se explicó la ruta de trabajo establecida por las profesoras especialistas que mencionamos en párrafos anteriores para la realización de la segunda fase. Esta ruta de trabajo fue anclada en los momentos de las secuencias didácticas (inicio, desarrollo, cierre) y a su vez cada momento cumplía con una finalidad específica acorde a las actividades propuestas. La profesora FC, nos cuestionó sobre la importancia de la fase del cierre y por qué era necesaria, nosotras le explicamos que era un momento importante de reflexión, recapitulación y asimilación de lo aprendido por el niño. Sobre todo, porque le sirve a él para pensar en lo que vivió y experimentó, para verbalizarlo y expresar su sentir.

Sobre el anclaje en planes y programas de estudio, les comentamos que nosotros lo realizamos a partir de los aprendizajes esperados que se adecuaban a nuestros intereses y contenidos seleccionamos. Por ello fue necesario revisar

los aprendizajes de los diferentes grados de primaria y escoger aquéllos que nos convenían. Esta decisión se tomó porque al revisar los aprendizajes de cada grado, vimos que tenían una complejidad, que los niños no manejaban, entonces optamos por partir de los conocimientos básicos necesarios para abordar las disciplinas. Estos aprendizajes están organizados por los ejes de enseñanza apreciación, expresión y contextualización<sup>35</sup> que si bien no estaban de forma explícita escritos en nuestra planeación, sí tenían una correspondencia con las actividades realizadas y los aprendizajes que deseamos desarrollar en los estudiantes.

Al finalizar la sesión se les mandó vía correo electrónico el archivo con sugerencias de las situaciones imaginarias trabajadas en el taller y las cuales les podían ayudar a detonar el movimiento. Mandamos el resumen de los conceptos trabajados específicamente en danza, la presentación de *Power Point* titulada “Acompañamiento en la escuela primaria” elaborada ex profeso para la sesión que trabajamos en ese momento. También se les recomendó buscar vía internet los apuntes de Telesecundaria para ampliar las posibilidades de su planeación y quehacer.

c) Tercer momento del taller de profesoras resolver dudas y preguntas e inquietudes

En esta parte de la sesión se resolvieron dudas, preguntas e inquietudes que surgieron de la explicación de la ruta de trabajo, los materiales y herramientas utilizadas en las clases, el formato de planeación y la forma de retroalimentación que se seguiría en la siguiente fase.

---

<sup>35</sup> En el eje de apreciación favorece el “desarrollo de habilidades perceptuales: auditivas, visuales, táctiles y kinestésicas” (SEPa, 2011, p.227) para aproximar a los alumnos al arte. El eje de expresión facilita “la práctica de los principios y elementos de cada lenguaje mediante el ensayo de distintas técnicas, así como el aprovechamiento de materiales e instrumentos para diseñar y elaborar obras y/o representaciones que permitan la manifestación de sus ideas” (SEPa, 2011, p. 227) y el eje de Contextualización “pretende que los alumnos obtengan las herramientas necesarias para apreciar los diferentes lenguajes artísticos y expresar por medio de ellos” (SEPa, 2011, p. 227)

Ese día las profesoras LC y FC nos externaron su inquietud de trabajar juntas en la planeación de las sesiones y de realizar con los niños ejercicios rítmicos con vasos.

Al preguntarles el por qué de la decisión de trabajar juntas nos comentaron en la entrevista final que al preguntarse entre ellas cómo estábamos dando la clases con sus grupos percibieron que ellas dos estaban “más empatadas” en comparación con las maestras de sexto. Así “caímos en la situación de trabajar juntas para sacar el trabajo” (EG LC, 17/06/15).

La inquietud de trabajar con la secuencia de vasos surgió principalmente de la profesora FC, quien al ver un tutorial en youtube, titulado *Cómo hacer el ritmo de vasos “Cups”*<sup>36</sup> pensó en seguir con la idea del objeto como vehículo para generar patrones rítmicos de sonido y movimiento, retomando la idea de los juegos de manos, pero con el vaso.

Las profesoras nos mostraron algunos videos<sup>37</sup> que habían bajado de la red incluido el tutorial, todos ellos tenían la constante de trabajar con vasos. La profesora FC de forma práctica nos mostró lo que llevaba de la indagación del movimiento con el objeto. “Se ve fácil, pero ya que lo haces no es tanto, con la práctica le va saliendo a uno”.<sup>38</sup>

También nos externaron que les gustaría explorar sobre el paisaje sonoro o sobre sonidos de la naturaleza, para desarrollar la habilidad de escucha, atención, concentración en los niños. Para nosotras era importante conocer la música y el material sonoro que iban a ocupar en las sesiones. En este sentido les sugerimos mandárnosla antes de la clase para conocer el material auditivo y en caso de tener otra propuesta que se escuchase mejor, la pondríamos para su consideración.

---

<sup>36</sup> Tutorial para aprender el ritmo con juegos de vasos “Cups” [www. Cuchuflete.es](http://www.cuchuflete.es), Publicado el 31/oct/ 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=Ep93SeXeRnM>. Cups, es el título de una canción interpretada por Anna Kendrick, (actriz y cantante estadounidense) de su álbum The Hit Girls (Pitch Perfect).

<sup>37</sup> Videos: Rítmica con vasos Coro IJL 2011, <https://www.youtube.com/watch?v=hnlih0PstW0>; “Cups” <https://www.youtube.com/watch?v=NSFieUSfxGU> y Tutorial para aprender el ritmo con juegos de vasos “Cups” <https://www.youtube.com/watch?v=Ep93SeXeRnM>

<sup>38</sup> Comentario realizado por la profesora en el taller de profesores (20/ 03/2015)

Dejamos nuevamente claro que si ellas querían realizar ese trabajo artístico, no había ningún problema, pero no teníamos que perder de vista la importancia del proceso para llegar a ese objetivo y el desarrollo de las habilidades y conocimientos artísticos necesarios para realizarlo. En ese espacio se establecieron nuevamente las formas de comunicación, vía correo electrónico, principalmente para la retroalimentación, dudas y sugerencias a sus planeaciones. Nos externaron su nerviosismo, también nos comentaron que ya tenían un poco más claro cómo iniciar la siguiente fase.

Durante la siguiente fase trabajaron en dupla la planeación. La puesta en marcha la realizaron de forma individual, cada una en su respectivo salón. Cada una se apropió de las herramientas y estrategias que le fueron significativas y que sirvieron para el desarrollo de sus secuencias de manera autónoma, con nuestra asesoría, en caso de que ellas lo solicitarán.

El taller les sirvió de acuerdo con, sus comentarios, a tener una mayor claridad sobre cómo habíamos trabajado Soledad y yo en la planeación y desarrollo de la clase interdisciplinaria en educación artística.

Las profesoras de 6to grado no tenían muy claro hacia dónde dirigir la siguiente parte del proceso. Nos dijeron algunas ideas sueltas, pero nada concreto. Les sugerimos un trabajo que incluyera percusiones con movimiento corporal, pero al final ellas nos mencionaron que les gustaría realizar un baile folclórico o del mundo.

Las fechas para la realización el taller sufrieron cambios, porque aumentamos una sesión de trabajo con los niños (originalmente teníamos planeadas solo cinco sesiones). Contemplamos solo un día para llevar a cabo el taller pero por cuestiones logísticas no podían liberarnos a las cuatro profesoras, como en la primera sesión. Así que decidimos atenderlas en sus respectivos horarios de clase en binas, es decir, de 2:30 a 16:30, a las profesoras de 4º y 5º grado y de las 17:00 a las 18:30 horas a las profesoras de 6to. Grado.

Desgraciadamente ese día se realizó el festival de primavera y no lo teníamos contemplado. Este evento retrasó la realización del taller y ese día, sólo atendimos a las profesoras de 4º y 5º grado en un horario de 15:20 a 18:30. Este

horario también se redujo porque hubo un temblor y se hicieron los protocolos correspondientes en la escuela. Con las profesoras estuvimos un promedio de dos horas y media aproximadamente, el taller lo teníamos previsto para dos horas. Por este incidente, la sesión de las profesoras de 6º grado se realizó después.

#### **4.4. Cuarta fase. Sesiones de trabajo de las docentes titulares con los alumnos**

En esta fase sólo dos profesoras continuaron con el acompañamiento, las profesoras LC y FC. Con respecto al formato de planeación, las profesoras decidieron continuar con el establecido por las profesoras acompañantes. Por la cantidad de niños, le propusimos trabajar a la profesora LC en la biblioteca por tratarse de un espacio más grande, pero ella decidió quedarse en su salón. La profesora FC dio las clases en su salón cómo lo veníamos haciendo.

La guía para el desarrollo de las secuencias de aprendizaje fue la realización del movimiento rítmico de *Cups*. Las profesoras mandaban su planeación como se había acordado en reuniones previas, vía correo electrónico. Nosotros, Soledad y yo, nos reuníamos presencialmente al día siguiente para realizar las observaciones correspondientes y regresar el documento vía correo electrónico. Nos sorprendió gratamente la primera planeación, porque las profesoras fueron claras con respecto a los contenidos que trabajaron.

Con respecto al tiempo para planear, nos comentaron que aprovechaban la hora de Educación física. FC iba al salón de LC y decían “¿Qué vamos a hacer ahora, agarrábamos una hoja y decíamos esta es la primera actividad, esta la segunda y aprovechábamos el tiempo para ponernos de acuerdo, hacíamos un borrador para después mandarlo” (EG LC, FC, 17/06/15).

Planearon cinco sesiones, pero realizaron seis. Las profesoras siguieron trabajando con la secuencia de *Cups* de diversas maneras. Las primeras dos sesiones fueron para aprender y ejecutar la primera parte de la frase rítmica. La tercera, cuarta y quinta sesiones las ocuparon para enseñar la segunda parte de la frase e integrarla a la primera y formar la frase completa. La sexta sesión en

particular estuvo dirigida por nosotras (Soledad y yo) y se retomó la Danza de palos o bastones, La canción de batom y Escatumbararibé.

Siguiendo el mismo horario y día establecido en la segunda fase, las profesoras acompañantes observábamos la clase; en ocasiones nos integrábamos a las actividades con los niños e interveníamos si las profesoras, así lo solicitaban. Cuando veíamos que se les dificultaba la realización de alguna actividad, nos acercábamos para darles algunas sugerencias que sirvieran para aclarar las dudas de los niños.

- Primera sesión de profesoras acompañadas

En esta primera sesión retomaron actividades que habíamos trabajado en sesiones pasadas, como seguir el pulso de la música, canto al unísono, escritura y lectura de secuencias rítmicas corporales, con grafías no convencionales y la reinención de esas secuencias corporalmente.

En el caso del canto al unísono de La canción batom, se dieron variantes en la realización; en un grupo la repitieron como la habíamos trabajado la profesora Soledad y yo. En el otro grupo los alumnos siguieron con la experimentación de los juegos de manos en binas, cuartetos, sextetos, creando otros movimientos hasta realizar un gran círculo entre todos los alumnos. Las profesoras acompañadas propusieron un ritmo dividido en tres partes (2 golpes de negra, 3 corcheas y dos negras) ejecutado con golpes de palmas y en los muslos. Este ritmo corporal corresponde a la primer parte del patrón rítmico de *Cups*. Con esto nos dimos cuenta de que la construcción de actividades desde la primera sesión iba encaminada a ese fin.

Cada profesora enseñó ese patrón de forma distinta. La profesora FC mostró todo el patrón sin hacer pausas, lo repitió un par de veces, dio un momento para la indagación individual, lo realizó conjuntamente con los niños, lo revisó de uno en uno y nuevamente lo realizaron colectivamente. La profesora LC intentó realizar todo el patrón rítmico seguido pero los niños no lograron entenderlo, por lo que se vio en la necesidad de enseñar paso a paso, reiterando cada vez lo que hacía. Se ayudó de palabras para cada movimiento y sonido

(palma, palma, muslo, muslo, pie, pie),<sup>39</sup> lo repitió con ellos hasta que quedó claro. Esto mostró el estilo de enseñanza de cada profesora, que si bien perseguían el mismo propósito, la forma de abordarlo fue distinto según la personalidad de cada docente y las exigencias de cada grupo.

A partir de ese ejercicio rítmico corporal, los niños inventaron nuevos movimientos y formas de hacer el sonido, utilizando su propio cuerpo u otro objeto<sup>40</sup> y respetando la rítmica. Posteriormente le inventaron grafías a esos movimientos–sonidos. En algunos casos, sus representaciones tuvieron que ver con la parte del cuerpo o el objeto con el que hacían el sonido-movimiento, otras fueron más abstractas haciendo referencia sólo al movimiento. Ejemplo: la primera parte rítmica (dos corcheas) fue representada con una flecha que iba de abajo hacia arriba, al inicio y al final de la flecha dibujaron una mano que representaba la palmada; otra representación fue el dibujo de un zapato al que pusieron el número 2 para indicar los dos golpes que daban; en otro dibujo aparecen dos zapatos para indicar que el golpe lo dan con los dos pies. Esta escritura y apropiación de reglas básicas para entender la abstracción de lo que realizan, muestra cómo los niños van entendiendo la lógica de escritura de una partitura y también cómo le dan significado a sus creaciones representan en dibujos o signos.

Todos los equipos en los dos grupos presentaron su partitura y la ejecutaron. En ambos casos las profesoras hicieron hincapié en que observaran lo escrito por sus compañeros y si eso que estaban haciendo correspondía a su escritura.

En el grupo de la profesora LC se eligieron tres grafías de forma colectiva para representar el patrón, con esas grafías se inventó otra frase, aunque eso causó un poco de confusión. En estas situaciones sobre todo en esta primera clase nos mantuvimos al margen y fue hasta que terminó la sesión que le hicimos

---

<sup>39</sup> La profesora cuando decía palma, la acción que hacía era dar una palmada con ambas manos; al decir muslo, la acción consistía en darle un golpe con la mano a su muslo y al decir pie, se refería, a la acción de dar un golpe de planta al suelo.

<sup>40</sup> Una de las profesoras sugirió que podían utilizar, sus lápices, la mesa, la silla para ejecutar el sonido.

algunos comentarios a la profesora acerca del por qué creíamos que se había generado la confusión en los niños.

- Segunda sesión de profesoras acompañadas

Una semana antes los alumnos habían inventado movimientos en tríos y cuartetos a partir de La canción de batom. En esta primera parte de la clase los volvieron a ejecutar. Posteriormente recordaron el patrón rítmico que aprendieron una semana antes. Las profesoras lo repitieron un par de veces junto con los alumnos. Después les dieron un tiempo para explorar el patrón rítmico de forma individual y en equipo. A esa ejecución le agregaron otras partes del cuerpo para hacer sonidos respetando el patrón rítmico que habían aprendido.

Las profesoras integraron los vasos para que los alumnos ejecutarán esa primera secuencia. Al principio, los niños jugaron con los vasos e hicieron ruido, generado por el movimiento descontrolado del objeto. Las profesoras al ver este “descontrol” dieron indicaciones para que hubiese silencio y ellas pudieran ejecutar el patrón rítmico que acababan de recordar pero ahora moviendo el vaso sobre la mesa.

Una vez que las profesoras enseñaron a sus alumnos cómo hacer el patrón rítmico con el vaso, lo repitieron un par de veces. Destinaron tiempo a los alumnos para que explorarán la secuencia aprendida pero ahora con el vaso. Había equipos que rápidamente ejecutaron la secuencia, otros lo hacían lentamente y se detenían para entender la lógica del movimiento de la mano para hacer para que el vaso sonara. Ejemplo: si suena con la parte abierta del vaso cómo lo debo de tomar, si sólo es con la base del vaso o con la orilla y se toma de una forma distinta.

A esa primera secuencia las profesoras le aumentaron otro movimiento que consistía en pasar el vaso al compañero. No se realizó ninguna preparación previa para esta acción, así que en los primeros intentos (de pasar el vaso al compañero) se generó un caos. Ante esta situación, la profesora Soledad se acercó a las profesoras y les pidió dirigir esa actividad. Ellas aceptaron y observaron cómo la propuesta de la profesora en términos de movimiento fue

sencilla pero clara y ayudó a los niños a entender el mecanismo para pasar el vaso al compañero a un pulso determinado.

La actividad que realizó la profesora Soledad consistió en enunciar y mostrar los siguientes movimientos: tomar el vaso con la mano y dibujar una línea vertical que iniciaba arriba y terminaba abajo tocando la superficie, inmediatamente después había que pasarlo al compañero al lado. Todos estaban colocados en una formación circular, la dificultad de esta actividad consistió en pasar el vaso a un mismo ritmo. Esta actividad fue retomada por las profesoras en las siguientes sesiones como parte de la preparación para el patrón rítmico.

Al término de esta sesión a la hora del recreo las profesoras nos comentaron sobre la intervención de la profesora Soledad y la pertinencia de su participación. Las profesoras acompañadas coincidieron en que no pensaron que esa acción de “pasar al vaso al compañero” causara tanto problema. Pero que gracias a la intervención de la profesora y la forma en que lo resolvió, les permitió pensar las cosas de una manera distinta y sobre todo con esos detalles que parecen sencillos.<sup>41</sup>

Este momento nos sirvió para reflexionar con ellas sobre el proceso que debe darse previamente para llegar a un objetivo, por muy sencillo que parezca. Parte del trabajo con las artes es el desmenuzar los conocimientos hasta su mínima expresión para entender su lógica de ejecución o realización y permitir la construcción de conocimientos más amplios. Desarrollando su pensamiento, habilidades, destrezas, a la vez que brinda herramientas para que los niños puedan seguir construyendo a partir de sus propias posibilidades.

Nos externaron que no se sentían seguras para manejar los conceptos de relaciones que les habíamos propuesto trabajar del LOD, y sugirieron que esa actividad fuera dirigida por una quien escribe en la siguiente sesión.

---

<sup>41</sup> Platica informal con las profesoras el día 23 de abril de 2015.

- Tercera sesión de las profesoras acompañadas.

Las profesoras planearon seguir con la segunda parte del ritmo de *Cups*. Se les propuso emplear el concepto de relaciones con los objetos (alejarse, llegar, acercarse, tocar, contacto, sujetar, cargar), con el vaso antes de continuar con la secuencia rítmica. Utilizaron la canción de batom para seguir trabajando el concepto de pulso y los juegos de manos.

En la planeación recomendamos otra canción para que los niños no se aburrieran, pues batom la habían visto con anterioridad. Se les propuso la canción de Escatumbararibé<sup>42</sup>, para que las profesoras la usaran con los alumnos y el vaso. En esta sesión las profesoras acompañadas no se aprendieron la canción propuesta y le pidieron a la profesora Soledad que la enseñara a los niños. Ella accedió e hizo los movimientos para pasar el vaso al compañero de al lado con esta canción.

La profesora LC nos comentó que desde la fase pasada, cuando veía que los niños estaban inquietos, los ponía a jugar los juegos de manos con la música que ya tenían y les daba un tiempo para crear nuevos movimientos. Esto motivado por la inquietud externada por los niños de realizar todos los movimientos que habían visto en los videos por lo que seguían trabajando con esta canción. La profesora siempre estaba animando a los niños a realizar las actividades diciéndoles que ellos podían hacerlo.

A partir de las observaciones que se dieron en la clase previa, les sugerimos a las profesoras trabajar con los conceptos de movimiento relacionados con objetos, situaciones o personas del LOD. Esta recomendación surgió porque habíamos notado que hacía falta la manipulación y exploración del objeto antes de iniciar el aprendizaje de la secuencia rítmica. Como las profesoras se mostraron inseguras, y a petición de ellas, yo dirigí la actividad con

---

<sup>42</sup> Canción popular brasileña para niños. Interpretada por el grupo "*Lenga la Lenga: jogos de maós e copos*" publicado en Brasil por la Editora Ciranda Cultural. La letra no tiene ningún significado especial. Pero tiene un ritmo pegajoso la letra es Zum zum zum, Escatumbararibé, Escarumbaribé, Escatumbatinga, Aué sarubé abá, Escaumbararibé, Escatumbatinga. Tomado del blog. Ovnis e isoglosas <http://agal-gz.org/blogues/index.php/ovnis/2007/05/03/escatumbararibe>. El video de la canción Escatumbararibe- Lenga la lenga se encuentra en <https://youtu.be/ft6Kg7S-LBE>

los niños en los dos grupos. Esta decisión se tomó con la intención de generar confianza en las profesoras sobre conceptos que no se sentían seguras de manejar.

Una vez que se realizó esta actividad, las profesoras continuaron con la clase. Retomaron la secuencia rítmica de las sesiones anteriores y le aumentaron un movimiento más. Los alumnos permanecían atentos a lo que las profesoras hacían. La profesora LC enunció de forma oral cada acción que hacía con el vaso, ejemplo: aplaudo, tomo el vaso, lo volteo, golpeo el vaso, pegó en la mesa, cambio el vaso, palma en la mesa y golpe (del vaso en la mesa) y así lo repitió varias veces hasta que quedar consolidadas las acciones y el sonido. A diferencia de la profesora FC, quien ella sólo lo mencionó una vez y en las siguientes veces les pidió a los alumnos que mirarán atentamente para que ellos lo hicieran.

Después de mostrar el nuevo movimiento, las profesoras dieron un tiempo a los alumnos para que lo asimilaran y lo hicieran de forma individual y por equipo. Las dos profesoras pasaron a los equipos a explicar paso a paso el nuevo movimiento. Una vez que la mayoría lo tenía dominado, lo unieron con la primera parte del patrón rítmico que habían hecho en sesiones pasadas y, lo repitieron varias veces. Los alumnos ejecutaron este patrón y las profesoras les dieron un tiempo para que lo asimilaran y lo hicieran.

Los alumnos más experimentados o los que ya lo dominaban, ayudaron a los que les costaba más trabajo. Para finalizar esta actividad las profesoras promovieron la participación de cada equipo para verificar si habían logrado ejecutar toda la secuencia. En el grupo de 5º por ser más reducido, pasaron por parejas.

En esta sesión las profesoras tomaron el concepto del paisaje sonoro, que en este caso fue de sensibilización auditiva. La actividad consistió en llevar grabados sonidos de diversos animales y los alumnos debían identificar qué animal producía el sonido. Cuando no reconocían el sonido, se quedaban callados y cuando era fácil de identificar casi todos al unísono decían el nombre del animal que creían que era.

- Cuarta sesión de las profesoras acompañadas

En la cuarta sesión se unió la primera parte de la secuencia de *Cups* con la segunda ya vista en la sesión pasada, pero los niños externaron dudas al ejecutarla. Las profesoras para aclarar las dudas volvieron a realizar la secuencia lentamente. Una de ellas iba enunciando las acciones que realizaba, la otra profesora había practicado con sus niños en el salón de clases y sólo la mostró un par de veces porque los alumnos la tenían más dominada.

En el grupo de 4º grado conforme la secuencia completa les iba saliendo aumentaban la velocidad. Esta secuencia rítmica completa no les salió a todos los niños en los primeros momentos, pero siguieron intentando y explorando. Algunos compañeros mostraron sus avances y acompañaron a quienes todavía se les dificultaba. En el grupo de 5º grado los niños también se aceleraron al realizar la secuencia, pero lo hicieron con mayor fluidez.

La siguiente parte de la clase consistió en ver dos videos<sup>43</sup> uno de Anna Kendrick<sup>44</sup> en el cual se habían basado para hacer el tutorial que nos presentaron las profesoras. En el segundo video se presenta una niña<sup>45</sup> de aproximadamente 10 años en un concurso de talentos a cantar la canción de *Cups* utilizando el vaso. Como introducción una de las profesoras les dijo a los alumnos “Nosotros ya aprendimos a mover el vaso, a pasarlo, aprendimos una secuencia, ahora vamos a ver qué movimientos parecidos encontramos a los que hemos hecho, por eso deben estar muy atentos”.<sup>46</sup> La profesora FC al momento de ver el video les hizo preguntas sobre si lo que estaban viendo se parecía a lo que habían aprendido. Los niños comentaron al principio que no se parecía a lo que ellos estaban haciendo y permanecían absortos viendo el video. La profesora LC esperó al finalizar los videos para realizar las preguntas.

---

<sup>43</sup> Los videos fueron sugeridos por las profesoras acompañantes y puestos a consideración de las profesoras acompañadas.

<sup>44</sup> Video Anna Kendrick – Cups (Pitch Perfec’s “When I’m Gone”) <https://www.youtube.com/watch?v=cmSbXsFE3l8>

<sup>45</sup>Video “Una niña sorprende a todo el mundo cantando” <https://www.youtube.com/watch?v=XNe5p9t6tWg>

<sup>46</sup> Comentario realizado en el transcurso de la clase, tomado de la bitácora del 21/05/2015

Al terminar los videos en plenaria los niños comentaron sobre lo que habían visto, qué habían sentido, en qué se relaciona con lo que estaban haciendo. Las opiniones fueron encontradas. Algunos niños le atribuyeron poderes mágicos a la mesa y al vaso. Uno de los niños “sintió mariposas en el estómago”, es decir, se emocionó. Otros dijeron que sí se parecía a lo que estaban haciendo ellos pero que ahí lo hacían parejitos. Identificaron movimientos parecidos a los que ellos hacían y reconocieron otras formas de mover el vaso. Al final coincidieron que estaban realizando la misma secuencia.

Posteriormente los alumnos crearon movimientos con el vaso descomponiendo o utilizando la secuencia rítmica aprendida en las sesiones pasadas.

La variedad de creación de los grupos tuvo que ver con las consignas de trabajo de las profesoras. En el grupo de 5º grado la consigna fue inventar otros movimientos, pero respetando el patrón rítmico. En el grupo de 4º grado la consigna fue realizar una secuencia con los vasos, dando la libertad de estructurarla como ellos quisieran. “Todo lo que el maestro hace, así como el modo en que lo hace, incita al niño a responder de una u otra forma, y cada respuesta tiende a dirigir la actitud del niño en uno u otro sentido” (Dewey, 1933/1989, p.66). Cada profesora al dar una instrucción distinta a la otra, provocó que las creaciones de los alumnos variaran entre sí.

La gran mayoría recurrió a la secuencia base para empezar con la exploración sólo haciendo algunas modificaciones, como ponerles dos palmas al final. Pero otros niños se atrevieron a realizar cambios en la forma de pasar los vasos (había quienes pasaban dos vasos al unísono, aventaban el vaso para cacharlo en el aire etc.). Otros hicieron movimientos con su cuerpo como girar en su lugar para tomar el vaso, o caminar alrededor de la mesa pasando el vaso, o dar palmadas en círculo.

En el grupo de 5º grado la secuencia rítmica fue la misma, sólo variaron en la forma de moverse en el espacio (dando giros), o la forma de pasar los vasos a sus compañeros, pero en esencia el ritmo se respetaba. La profesora FC puso especial énfasis en llevar un pulso de forma grupal. Es decir, ejecutaba la

secuencia al mismo tiempo que los niños lo hacían, siendo ella la base para que los niños no se perdieran.

En el grupo de 4º año, la diversidad en las creaciones fue la constante. Los alumnos tomaron diferentes caminos para realizar sus composiciones. Uno de los equipos tomó el patrón rítmico de *Cups* como lo habían aprendido, lo repitió dos veces al inicio de su ejecución, pero después hicieron otros movimientos y sonidos totalmente distintos cerrando con la base rítmica base. Otro equipo inició con la base de juegos de manos cruzados, retomó en algún momento la primera parte del patrón rítmico y concluían su participación con movimientos tomados de los juegos de manos. Otro equipo realizó desplazamientos de vasos en dos direcciones del círculo que formaron en su mesa. En este grupo una de las características de los equipos fue utilizar movimientos de los juegos de manos en sus creaciones.

El acomodo de los equipos influyó en el desarrollo para la creación de secuencias. En el grupo de 5º grado la profesora determinó los equipos y no funcionaron del todo bien, porque había diferencias entre ellos. En el grupo de 4º grado los equipos fueron formados por ellos desde el inicio de la clase por lo que hubo mayor variedad y participación de los integrantes. Algunos alumnos al iniciar la actividad no se atrevían a proponer y participar, pero poco a poco se fueron integrando al trabajo proponiendo movimientos distintos.

- Quinta sesión de las profesoras acompañadas

Esta sesión fue tomada por las profesoras como el cierre. Nosotras vimos el resultado de lo que se empezó a generar en la sesión anterior, la creación de secuencias de los niños. Para llegar a este punto las profesoras nos comentaron que los equipos se habían reunido en la semana para ensayar y determinar los movimientos que iban a ocupar, cuáles se iban a desechar, e inventar otros. Nos comentaron que en la creación por grupos, hubo niños que fueron los líderes y querían que todos hicieran lo que ellos decían, lo que provocó desencuentros entre los integrantes. Así que, tuvieron que dialogar para llegar a acuerdos y definir lo que necesitaba el equipo, cediendo a sus propios intereses ante la presión de los integrantes.

La profesora LC nos comentó “Yo vi que a ellos (hablando de sus alumnos) les sirvió mucho para compartir. No importaba, ustedes lo vieron, si era niño o niña con quien fuera, el propósito era sacar el trabajo adelante” (EG, LC y FC 17/06/15)

En el transcurso de estas sesiones se dio espacio para la creación de nuevas frases rítmicas y de movimiento utilizando el objeto (vaso); retomaron materiales (canciones) que vimos en la segunda fase; analizaron la estructura rítmica corporal y los movimientos que se hacían al ejecutarla; agregaron movimientos respetando la estructura rítmica base, armaron estructuras complejas en equipos y grupalmente. Vieron a través de videos otras formas de ejecutar esa secuencia que habían aprendido y crearon patrones rítmico–corporales distintos a los aprendidos.

- Sexta sesión de las profesoras acompañadas

En esta sesión se tenía planeada la elaboración de una secuencia general para los dos grupos, diseñada y propuesta por las profesoras acompañadas para presentarla a los padres de familia y escuela. Pero se presentaron varias circunstancias que modificaron la sesión.

Las profesoras todavía no determinaban qué grupo iba a participar con qué actividad o cómo iba a estar la organización del programa que se iba a presentar, porque la profesora FC había faltado toda la semana por problemas de salud. Por lo tanto, la secuencia general no se pudo crear en esa sesión. La profesora LC creyó conveniente esperar a la profesora FC para terminar la propuesta de trabajo.

Las profesoras, al comentarnos sobre la inquietud de dar cierre al ciclo con una presentación, nos propusieron retomar algunos de los trabajos que realizamos en la segunda fase. Estos fueron los juegos de manos con La canción de batom y la Danza de palos o bastones. Esta sexta sesión sirvió para recordar con los alumnos dichas secuencias.

En esta fase la apropiación de saberes por parte de las profesoras fue distinto. Tomaron una forma de trabajo establecida por las profesoras acompañantes, es decir, partieron de la experiencia que tenían los niños en las actividades para introducirlos y desarrollar los conocimientos establecidos en las secuencias de aprendizaje. Dieron a los niños la oportunidad de explorar de acuerdo con sus posibilidades y las diversas consignas de trabajo propuestas por ellas. El elemento de creación estuvo presente en casi todas las sesiones. Retomaron la forma de organización (individual, pequeños grupos, todo el colectivo) para llevar a cabo las distintas actividades y reflexionaron durante las sesiones sobre lo que pasaba en los diferentes momentos de la clase. Las profesoras y los alumnos analizaron lo que ejecutaban para aprender el patrón rítmico y para la creación de nuevos movimientos.

#### **4.5. Quinta fase. Presentación de trabajos a terceros**

Como se mencionó anteriormente decidimos establecer esta fase ante la necesidad de organizar el trabajo que se presentó a los padres de familia. Al principio del proyecto se les planteó a las profesoras que nuestra intención no iba encaminada a presentar un producto final. Pero que si durante el proceso ellas lo creían conveniente, pensando sobre todo en los padres de familia, no tendríamos ningún problema. En ese momento llegamos a hablar de exposiciones fotográficas, de clase muestra y de una presentación formal.

Fue en la quinta sesión de la cuarta fase, donde abiertamente las profesoras nos externaron su inquietud de realizar una presentación ante los padres de familia de los dos grupos. Motivadas por la inquietud de los padres por saber qué realizaban en las clases de Educación Artística que tenían tan entusiasmados a sus hijos y a su vez los niños, deseaban mostrarles a sus padres los logros que habían alcanzado.

Las profesoras FC y LC nos dijeron que querían presentar el trabajo juntas, por lo que se pensó en presentar el patrón rítmico de *Cups* en una secuencia que involucrara a los dos grupos.

En la quinta sesión, ellas habían armado secuencias largas con sus grupos que incluían algunas de estas variaciones: 1) Cada integrante hacía una secuencia que iba de ida y vuelta concluyendo con un unísono de todo el grupo. 2) Iniciaba sólo un integrante de los tres o cuatro equipos que había por salón y los demás se iban integrando hasta pasar todos, e inmediatamente después el siguiente equipo empezaba y cuando todos los equipos habían pasado se repetía dos o tres veces el patrón inicial para terminar. 3) Comenzaban al mismo tiempo los capitanes de cada uno de los equipos, a su vez se iban integrando los demás niños que tenían establecido previamente un orden de participación y al terminar todos los equipos al unísono repetían un par de veces el patrón y de cada equipo se retiraba en el mismo orden en que habían entrado a la secuencia. 4) Cada equipo al unísono por orden de participación realizaba dos veces la secuencia y el otro equipo le contestaba, cuando se terminaban las preguntas y respuestas, todo el grupo repetía un par de veces el patrón.

Todas estas secuencias fueron creadas por las profesoras acompañadas con sus alumnos de forma autónoma, por lo que decidimos de manera colegiada que la integración para la secuencia final la armarían ellas. Cómo ya lo mencioné, en la sexta sesión se quería hacer esa integración pero no se logró, por la ausencia de una profesora.

Entonces nos vimos en la necesidad de realizar dos sesiones más de trabajo intensivo con los grupos. Esto representó un reto para las profesoras y los niños, ya que era la primera vez que los dos grupos estaban juntos.

Se organizó todo; desde la transformación de la biblioteca, la cual funcionó como escenario, hasta armar la secuencia larga con los dos grupos. Fue necesario establecer comisiones con los niños para agilizar el acomodo del mobiliario que íbamos a utilizar, incluidos los vasos y varillas de madera. Determinamos las entradas y salidas de los grupos del escenario de acuerdo a su participación.

Trabajamos la actitud y disciplina que debe tener un artista al entrar a un escenario, al salir de él y esperar el turno de participación. Ejemplo los alumnos de 4º tenían que esperar su turno en la secuencia rítmica realizada por todos.

Todas las decisiones para resolver los problemas que se presentaron en esos momentos, fueron hechas en colegiado, es decir, las cuatro profesoras opinábamos sobre lo que mejor convenía para la presentación. Por ejemplo, en lo relacionado con la rapidez, fluidez y eficiencia de las entradas y salidas de los niños, se consensó poner a los niños de 4º grado a los lados sin sillas porque eran muchos y a los niños de 5º grado en las primeras sillas. Con esta acción los niños de 4º después de su primera participación salían al lado del escenario, mientras los niños de 5º grado entraban en línea recta al espacio.

El orden de participación y lo que presentaba cada grupo, lo decidieron las profesoras acompañadas días antes. Ellas elaboraron una invitación y programa impreso que dieron previo a la presentación para entregarlo a los alumnos. La integración de los dos grupos se realizó en esos dos días.

La profesora LC tomó el ejercicio de pasar el vaso acompañados de la música de escatumbaribé para presentarlo en la muestra, con el propósito de evidenciar el proceso que siguieron los niños para llevar a cabo la secuencia final.

*Figura 20. Ensayo y presentación a la comunidad escolar.*



Segunda presentación de los alumnos a la comunidad escolar. Bailan la Danza de los bastones. Fotografías de Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.



Acomodo de los niños en la biblioteca. Después Coordinación de entradas y salidas de participantes. Fotografías de Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

Partimos de las secuencias ya realizadas porque era algo conocido por ellos. Buscamos que la integración de la secuencia tuviera estructuras de composición utilizadas en la sesión anterior por sus profesoras. Así se construyó la secuencia a partir de la ejecución de cada integrante, acomodado en pequeños grupos que se iban sumando a la secuencia y posteriormente lo hacían con todo el grupo sin perder el pulso y ritmo. Hubo monitores en cada equipo para darles la entrada y ayudar a los que se les dificultaba seguir el ritmo general.

Después de varios ensayos, el trabajo con los alumnos quedó de la siguiente manera: primera parte, los alumnos de 5º grado por equipos presentaban las adecuaciones de movimiento que habían hecho al patrón original, cuando terminaba el último equipo de este grupo los niños guardaban silencio y solo dos de ellos continuaban la secuencia, para que uno de los monitores del primer equipo de 4º grado se enlazará. En la segunda parte, el monitor del primer equipo de 4º daba la entrada a sus compañeros, los cuales se iban integrando uno por uno a la secuencia, al terminar de pasar todos los integrantes del equipo estos guardaban silencio. El segundo equipo tenía que estar atento para iniciar con la secuencia y no perder el ritmo. Siguiendo la misma lógica, el monitor daba la entrada y los demás se integraban uno a uno al patrón rítmico. Esto se repitió así en los cuatro equipos de 4º grado.

En la tercera parte, cuando el último equipo de 4º grado estaba concluyendo esa parte de su participación, los alumnos de 5º se incorporaron por binas a la secuencia. Así, cada equipo de 5º fue sumándose a la composición general. Cuando todos los alumnos de este grado realizaban al unísono la secuencia, los alumnos de 4º se fueron integrando por equipo por equipo. Una vez que todos los niños se integraron a la secuencia, la ejecutaron cuatro veces más y terminaron en silencio.

En cada una de las etapas las cuatro profesoras intervinieron en la secuencia como guías para darles las entradas a los equipos. Para terminar la secuencia las profesoras indicaron con voz baja y con señas el número de repeticiones finales al inicio de cada frase para anticipar el final.

Figura 21. Cantando Escatambararibe con vasos



Alumnos de 4º grado cantando Escatambararibe con vasos en la presentación. Fotografía de Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

Figura 21ª. Secuencias de vasos por equipos



Alumnos de 5º grado presentado sus secuencias por equipos y al fondo alumnos de 4º grado atentos para que incorporarse a la secuencia de *Cups*. Fotografía de Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

Todo este trabajo de integración representó en sí mismo un reto para los niños, porque implicaba estar atentos al otro, no perder el pulso establecido, realizar bien los ejercicios, estar concentrados, controlar los nervios y sobre todo disfrutarlo.

Los padres de familia asistieron a esta actividad y los comentarios que dieron a las profesoras fueron de reconocimiento al trabajo de los niños y al equipo.

La segunda presentación fue planeada para toda la comunidad educativa, una semana después. En ella los profesores y alumnos de los otros grupos presenciaron lo realizado en las clases. En esta sesión se realizaron dos presentaciones; la primera fue para el grupo de 1º y el 5º A y la segunda para los alumnos de 3º y 2º grado.

Los alumnos de 1º y 5º, quedaron atrapados en la biblioteca por la lluvia y dado que los alumnos se mostraban inquietos, los niños empezaron a enseñarles a sus compañeros cómo aprendieron el ritmo de los vasos; los profesores de los respectivos grupos también se acercaron y participaron.

Esta fase implicó para las profesoras acompañadas, acompañantes y para los alumnos nuevos retos sobre todo el de la comunicación, escucha atenta y respeto al trabajo del otro.

Las dos profesoras que no continuaron con el acompañamiento, no asistieron a las presentaciones. No nos dieron alguna explicación en particular, salvo que tenían mucho trabajo.

## **Capítulo 5. Aventura compartida, experiencias interdisciplinarias en la enseñanza de la educación artística en el acompañamiento en la escuela primaria**

En este capítulo analizo mis experiencias en la práctica interdisciplinaria en un proceso de acompañamiento en la escuela primaria. Para hacerlo me pregunté cómo surge el planteamiento de la interdisciplina desde la planeación y cómo esta práctica permea el actuar de las participantes en el proyecto.

Al inicio del capítulo examino cómo se da la interdisciplina en la segunda fase del acompañamiento específicamente en el proceso de planeación de las especialistas. Explico la ruta de trabajo propuesta que nos sirvió como puente para la transferencia de metodologías entre danza y música. Reviso cómo se hace la construcción del marco referencial (Ander-Egg, 1999) que da sentido a la práctica educativa interdisciplinaria a partir de la elección de contenidos de la danza y la música que funcionaron como nodos para el cruce disciplinar y la secuencia didáctica como el eje que permite la coordinación y articulación de las actividades; lo anterior da respuesta a las preguntas ¿qué vamos a estudiar y para qué?

En la práctica de la interdisciplina se dan algunas exigencias, entre ellas están el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo, la disposición al diálogo y el desarrollo del pensamiento complementario (Ander-Egg, 1999). Sobre todo, si se establece un grupo interdisciplinario para realizar la práctica. En esta investigación la formación del grupo se dio a partir de la dupla docente. La dupla fue un elemento clave para la potencialización del trabajo interdisciplinario porque permitió enfrentarnos cara a cara con la otra disciplina corporeizada en la otra persona. Esta forma de trabajo sirvió para examinarnos a nosotras mismas, desde afuera, y observar cómo uno está constituido, con sus saberes, experiencias, formas de hacer y cómo al trabajar en dupla eso cambia o se fortalece. Lo que Andión llamaría *aprender a nacer* (Andión, et. al., 2012, p. 21) al referirse a la interdisciplina como actitud.

En la segunda parte del capítulo examino las experiencias de las relaciones que se dieron en la dupla docente, utilizando las situaciones de encuentro de Hutchinson (2008) y la enseñanza colegiada de Finkel (2008). Este análisis lo realizo a partir de las observaciones de mi propia práctica en la puesta en marcha de la segunda etapa del acompañamiento.

### **5.1. Experiencia en el proceso de planeación**

La práctica interdisciplinaria en artes se encuentra en conflicto entre las nociones y definiciones propias de cada disciplina que se ponen en juego durante la actividad creadora, por lo que es importante construir puentes que permitan una puesta en común a partir de un problema en concreto o de una temática específica.

En el ámbito educativo la planeación es un elemento clave para la organización y argumentación de lo que se desea enseñar. Se convierte en el marco referencial al que alude Ander-Egg (1999), indispensable para desarrollar una unidad didáctica interdisciplinaria.

La planeación debe ser:

Suficientemente flexible para permitir la adaptación a las necesidades de los alumnos en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, debe contar con las aportaciones y conocimientos de los alumnos, debe ayudarles a encontrar sentido a lo que están haciendo para que conozcan lo que tienen que hacer y sientan que lo pueden hacer y les resulte interesante hacerlo. En ella se establecen retos y desafíos al alcance de los alumnos que puedan ser superados. (Zabala, 2005, p. 94)

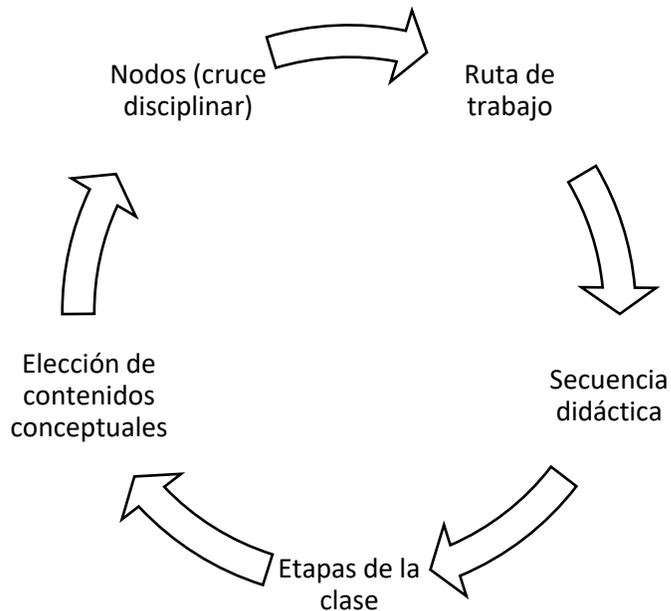
Durante el proceso de planeación nos dimos a la tarea de identificar cuáles serían los nodos<sup>47</sup> interdisciplinarios para guiar el camino en la elaboración de

---

<sup>47</sup> El concepto de *nodo* nos permite identificar los elementos o condiciones que favorecieron el establecimiento de vínculos entre las disciplinas artísticas (Córdoba, 2015, p.5) Para Maris Bustamante el concepto de “nodo óptico” como detonador de la transdisciplina, “permite conectar y establecer puentes tanto de ida como de regreso, es decir, eliminando posiciones arbitrarias y sobre todo elementales o unilineales”. (Bustamante, 2004, p.180). El nodo para esta investigación es el punto de encuentro que permite establecer puentes entre las disciplinas.

las secuencias didácticas. En este proceso se planteó una ruta de trabajo que concebimos como espacio para la convergencia de metodologías de las dos disciplinas artísticas y que se concretó en la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje en cada una de las sesiones de clase. El proceso de planeación se convirtió en un espacio de reflexión de los contenidos artísticos que deseábamos impartir. En las planeaciones plasmamos las estrategias y herramientas que utilizamos para la construcción de las nociones que las profesoras y alumnos aprenderían.

*Figura 22. Proceso de planeación*



Principios del proceso de planeación que analizó para generar la interdisciplina.

### **5.1.1. Ruta de trabajo.**

Para Nicolescu (citado en Mota, 2002, p.16) “la interdisciplinariedad tiene por objeto transferir métodos de una disciplina a otra”, así que dialogando sobre cómo abordábamos los contenidos en cada una de nuestras disciplinas coincidimos en una visión parecida con respecto a la enseñanza.

En mi caso comparto la enseñanza de la danza que privilegia el desarrollo del movimiento corporal, creativo y expresivo. Algunas de las características de esta enseñanza son (Torres coord., 2011, p.139):

- a) tiene como antecedente y fundamento teórico los trabajos relacionados con la expresión corporal y los estudios del movimiento expresivo desarrollados por Laban
- b) su finalidad se ubica, principalmente en el tránsito de los alumnos por las experiencias significativas generadas en los procesos de creación de frases de movimiento,
- c) promueve el desarrollo de la sensibilidad corporal, la imaginación, la creatividad, las capacidades físicas del alumno y fomenta el trabajo colaborativo.

La profesora Soledad Fernández enseña la música a partir del:

interés natural del niño hacia los sonidos para ampliar la sensibilidad, curiosidad y el disfrute hacia lo sonoro y lo musical, logrando con ello vivencias en los niños que no sólo involucran el sentido del oído, sino que dirigen también la emoción y al intelecto. Otro aspecto central para el acercamiento de los niños al mundo musical es la exploración de las cualidades sonoras: intensidad, timbre, altura y duración, ésta, de hecho, la realizan de manera natural durante sus juegos. Otra es la posibilidad de hacer música a partir de sonidos casuales, en donde tanto los objetos cotidianos como los instrumentos creados por los niños y su cuerpo mismo son las herramientas para producir el sonido (SEP, 2000, p.172)

Las dos partimos de las posibilidades del cuerpo como instrumento de sonoridad y movimiento. A las dos nos interesaba desarrollar la imaginación, la sensibilidad y creatividad. Buscamos, con nuestra práctica generar vivencias de goce y disfrute en los alumnos. Partimos de la exploración del entorno y de sus posibilidades corporales para crear sonidos y movimiento.

Por otro lado, las dos cursamos la MDE en la Línea de educación artística y esta nos dio herramientas para abordar las artes desde la experiencia (Dewey,

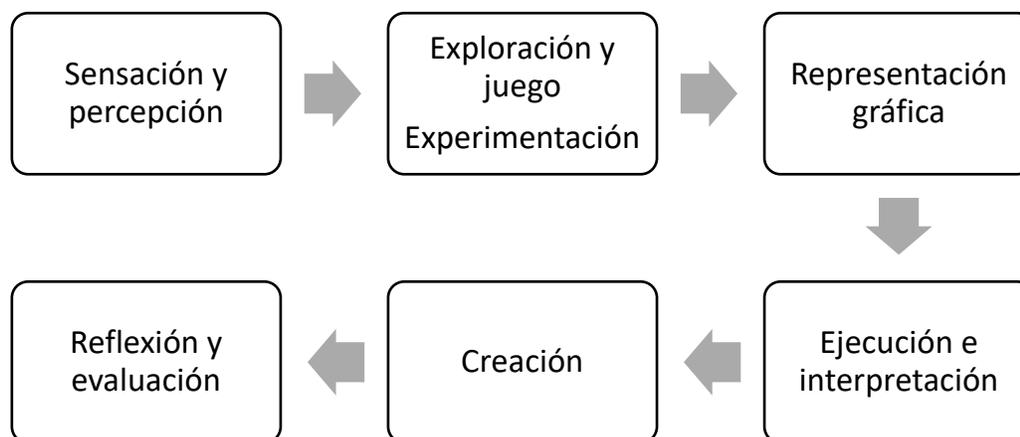
1933/1998) basadas en el hacer y el pensamiento reflexivo que da lugar a una actitud indagadora. La Línea de educación artística nos mostró diversas rutas para abordar la enseñanza y la producción de arte. El primer camino se basa en la imitación o mimesis de lo real para posteriormente llegar a una construcción abstracta de la realidad, por medio del juego. El segundo camino se centra en las experiencias que se dan a partir de la percepción de la realidad y la representación o significación que le damos a esa experiencia.

Con todo este bagaje coincidimos en que era importante que nuestra propuesta metodológica fuera a partir de la experiencia que se genera de las percepciones y sensaciones al relacionarnos con el entorno, de explorar y experimentar el movimiento y la sonoridad por medio de juegos, imágenes, cuentos, objetos y construir a partir de esta experiencia una representación gráfica convencional o no de los diferentes conceptos de danza y música que manejamos en el desarrollo de la propuesta. Y finalmente ejecutar e interpretar lo que se crea y/o reproduce y reflexionar sobre lo que vivió o aprendió el alumno durante este proceso.

Algo que compartíamos ambas profesoras en nuestras prácticas cotidianas era la representación gráfica de los conceptos que se manejan en ambas disciplinas. En este sentido la profesora Soledad apela primero a una representación no convencional de lo sonoro para después llegar a una convencionalidad de la grafía. En mi caso parto de grafías ya establecidas por el Alfabeto de movimiento del LOD para la exploración creativa del movimiento. El uso de signo o grafías no corresponde a un capricho de las profesoras, más bien, reconocemos su importancia en el desarrollo del pensamiento. Para Vigotsky (1995, p.84)“ la actividad más general y fundamental del ser humano, la que diferencia al hombre de los animales desde el punto de vista psicológico, es la significación, es decir, la creación y empleo de los signos”. Creemos que la música y la danza desarrollan el pensamiento.

A partir de estas concepciones es como elaboramos la ruta de trabajo que se muestra a continuación.

Figura 23 Ruta de trabajo



Momentos para el abordaje de los contenidos de educación artística. Elaborado por Julieta Mayanelly Miranda Andrade y Soledad Fernández Zapata.

De esta manera conjuntamos principios y metodologías que compartíamos en la enseñanza de las artes y creamos nuestra propia ruta metodológica.

Partimos de “lo próximo”, lo que el alumno puede sentir y percibir de su entorno y de las sensaciones que se generan al explorar el movimiento y el sonido por medio de juegos, canciones, situaciones imaginarias. Estas interacciones nos generan múltiples experiencias, cuya calidad amplía o limita las posibilidades de acercar a los alumnos a la música y la danza.

La ruta de trabajo marcó la línea general de nuestro actuar, es decir, estos momentos estuvieron presentes en todo el proceso.

### **5.1.2. Secuencia didáctica.**

La secuencia didáctica o de aprendizaje es la modalidad de planeación que permite dosificar y las actividades de los estudiantes. Es el conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas que buscan la consecución

de objetivos educativos<sup>48</sup> que tienen un principio y un fin. Las actividades deben ser organizadas de acuerdo con el grado de dificultad de los contenidos; éstos deben ir de lo simple a lo complejo.<sup>49</sup>

Al iniciar el proceso de planeación no teníamos un proyecto en común, pero compartíamos varias inquietudes que nos permitieron ir definiendo el camino. La primera de ellas era encontrar puntos de convergencia para la realización del trabajo interdisciplinario. La segunda fue brindar a las profesoras los conocimientos mínimos necesarios de cada una de las disciplinas. La tercera era la evitar dentro de lo posible que los alumnos se resistieran a trabajar en equipo, porque no sabíamos cómo eran los grupos y si habían o no trabajado con sus profesoras de esta forma. La cuarta fue que al revisar los planes de estudio para 4°, 5° y 6° grados no encontramos un contenido o tema que nos pudiera llevar a los tres grados a un proyecto común, y considerando que no habían trabajado formalmente ninguna de las dos disciplinas (danza y música) los conocimientos que tenían de ellas eran mínimos.

Al ir planeando la segunda sesión la profesora Soledad daba ideas sobre canciones que utilizaban el cuerpo además de la voz, para representar lo que “decía la canción”.

Para la tercera sesión pensamos en utilizar La canción brasileña batom que también podía jugarse con las manos (juegos de manos). Esto nos dio la idea de buscar danzas que tuvieran semejanza con los juegos de manos o algunas composiciones de percusión corporal y con tambores.

Decidimos trabajar con danzas que tuvieran un contacto físico mediado por un objeto, ya que con ello resolveríamos el problema de las relaciones niño-niña y el trabajo en equipo. Para nosotros fue importante fomentar el trabajo en

---

<sup>48</sup> El objetivo educativo que tiene en mente el profesor va a marcar “las exigencias a las que el estudiante debe adaptarse y el esfuerzo cognitivo que debe realizar” (Monereo, 2004, p.27 en Monereo coord, 2004).

<sup>49</sup> “La complejidad, desde el punto de vista didáctico, se traduce en que el profesor va exigiendo progresivamente al alumno realizar partes de la secuencia que inicialmente se le entregaban” (Pozo, 2002, p. 232 citado en Coll *et. al*, 2002). El grado de complejidad exige al estudiante mayor destreza, habilidad para resolver los problemas que se le presentan tomando herramientas, conceptos, experiencias previas que le ayudarán a ser autónomo en su aprendizaje.

equipo pues potencializa la comunicación con los otros y el aprendizaje mutuo. Para mediar el contacto pensamos en danzas que manejaran tiras de tela, cordones, plumas, hasta llegar a las varas de madera.

Al elegir las varas de madera, pensamos en danzas que tuvieran movimientos parecidos a los juegos de manos y que tuvieran una relación de parejas y/o cuadrillas.

Cada una propuso una danza que cumplía con las características mencionadas anteriormente. La profesora Soledad propuso la Danza de palos o bastones de Cataluña (Ball de Bastons) y yo la Danza de paloteo de Puruándiro Michoacán. Vimos los videos de ambas danzas, analizamos el grado de dificultad de cada una; establecimos los movimientos que se necesitaban trabajar previamente para su realización, los conceptos espaciales que estaban en juego, la concordancia de las frases musicales y el movimiento, y la estructura de composición de cada una. Los alumnos debían dominar todos estos elementos, o por lo menos entenderlos, para crear o recomponer la danza propuesta.

Vimos que la Danza de palos o bastones de Cataluña era de menor dificultad que la de paloteo y considerando que la íbamos a trabajar con los cuatro grupos nos pareció lo más adecuada. No desechamos la Danza de Paloteo, que podríamos proponer a los alumnos de 6º grado si contábamos con suficiente tiempo.

La Danza de palos o bastones compartía con el juego de manos de batom ciertos patrones de movimiento que eran fácilmente reconocibles: flexiones, extensiones, rotaciones, cambios de lugar, manejo de niveles. Las dos (canción y danza) tenían una frase musical y de movimiento que siempre se repetía, el ritmo en ostinato. Así la relación que encontramos entre los juegos de manos y la Danza de palos o bastones fue lógica y orgánica.

### **5.1.3. Etapas de la clase.**

Para organizar las sesiones de clase establecimos tres fases: el inicio, el desarrollo y el cierre. Lo decidimos así porque en experiencias previas ambas habíamos planeado de esta forma y coincidimos en que nos permitiría dar coherencia a que deseábamos enseñar.

En la fase de inicio propusimos actividades de aprendizaje<sup>50</sup> “esencialmente introductorias, de exploración, de orientación” (Taba, 1974, p. 476), que conectaran a los alumnos con sus propias experiencias y despertaran su interés; así buscaríamos motivarlos y comprometerlos con la clase, y de igual modo, nos ofrecerían un diagnóstico de los estudiantes. En esta fase también incluimos actividades que dispusieran el cuerpo y la mente al trabajo; las organizamos en un breve calentamiento o reconocimientos corporales mediante auto masajes y respiraciones.

En la fase de desarrollo<sup>51</sup> las actividades propuestas nos sirvieron para trabajar varios aspectos disciplinares y proporcionar el material necesario para su estudio. En estas actividades se establecieron la organización del trabajo, la planificación de las formas de participación, la interpretación, experimentación, exploración, comparación y contraste de los conceptos artísticos de ambas disciplinas. También se planearon actividades que ayudaran a los alumnos a coordinar sus ideas, reformularlas, compararlas y extraer sus propias conclusiones. En esta fase también hay actividades específicas para aplicar lo aprendido, por ejemplo la invención de nuevos movimientos para un juego de

---

<sup>50</sup> Las actividades de aprendizaje deben responder a una perspectiva estructurada, de suerte que unas se apoyan en otras y permitan el desarrollo gradual y pausado de procesos cognoscitivos en los estudiantes. Por ello Taba(1974) “propone que se organicen actividades de aprendizaje que posibiliten la asimilación de la información, frente a otra que permita su organización. Menciona que los temas de una unidad se abordan a partir de una secuencia de aprendizaje y abre la posibilidad de proponer varias actividades de un tipo, ya que lo que importa es la estructura general de la propuesta y no el cumplimiento mecánico de la misma”. (citado en Barriga, 1997, p. 126- 128)

<sup>51</sup> En la fase de desarrollo englobamos las 2ª, 3ª y 4ª etapas que nos propone Taba para la adquisición de conceptos y actitudes. Las etapas de Taba (1974) son 1ª. Introducción, descubrimiento y orientación, 2ª Desarrollo, análisis y estudio; 3ª Generalización y 4ª Aplicación, resumen y culminación. A continuación enunció los aspectos que nos llamaron la atención de las etapas para desarrollar las actividades de aprendizaje en la fase de desarrollo. “En la etapa de desarrollo, análisis y estudio, las experiencias de aprendizaje están destinadas a desarrollar diversos aspectos de la asignatura y proporcionar el material necesario para su investigación e indagación, en esta etapa se adquiere la capacidad necesaria para interpretar, comparar y contrastar los datos. En la generalización se les ayuda a los estudiantes a generalizar, coordinar sus ideas y a reformarlas en sus propios términos, a realizar comparaciones y contrastes, en esta etapa conviene el trabajo en equipo para lograr una generalización y evaluación crítica. En la etapa de aplicación, las actividades están destinadas a aplicar lo que se ha aprendido, a medir y evaluar o a ubicar lo aprendido dentro de una estructura más amplia” (p. 479-480).

manos establecido o la elaboración de nuevas secuencias rítmicas con los objetos (varillas).

En la etapa del cierre, las actividades estuvieron dirigidas a la reflexión de lo que se había realizado en la clase como identificar y mencionar su sentir; expresar de forma verbal o por escrito las dificultades a las que se habían enfrentado, e identificar los momentos o actividades de la clase que les gustaron o disgustaron pidiéndoles argumentar su respuesta. Este espacio sirvió para reflexionar sobre las posibles relaciones de una clase con otra y abrir la escucha a las propuestas que pudieran dar los niños con respecto al trabajo realizado. También se convirtió en el momento de la relajación corporal y de la escucha atenta de los compañeros

En el formato de planeación incluimos dos columnas bajo el título de aprendizajes esperados. En este apartado colocamos los aprendizajes que se deseaban alcanzar a nivel nacional y que están plasmados en el plan de estudios de educación básica primaria para la materia de artes. Nosotras sólo tomamos los correspondientes a música y danza.

La elección de estos aprendizajes se dio de acuerdo con las necesidades de nuestra propia planeación, ya que al revisar los planes para 4º, 5º y 6º años no encontramos aprendizajes que estuvieran presentes en los tres grados, como lo mencioné anteriormente. Así que buscamos en los seis años de primaria los aprendizajes esperados relacionados con lo que nosotras queríamos que los alumnos desarrollaran esos aprendizajes no los encontramos en un solo grado, por lo tanto, en las planeaciones aparecen aprendizajes de primero hasta sexto grado, sin tener una aparente secuencia entre ellos.

#### **5.1.4. Elección de contenidos conceptuales para la disciplina de danza.**

La elección de los contenidos fue en función de lo que deseábamos y necesitábamos enseñar de cada disciplina, y cuáles de esos conocimientos nos permitirían el cruce interdisciplinar y el desarrollo de un pensamiento artístico. En el caso específico de danza, este desarrollo se refiere a la práctica del movimiento, el reconocimiento de sus posibilidades corporales, el conocerse

como ser sensible capaz de sentir a través y por medio del cuerpo: todos aspectos fundamentales de la educación dancística. El bailar implica explorar, conocer, manejar, experimentar las cualidades y calidades del movimiento para expresar por medio del cuerpo lo que sentimos y pensamos.

En el caso de la danza utilizamos algunos de los conceptos del Lenguaje de la danza (LOD) creado por Hutchinson (2008), y las adaptaciones que Lavalle y Ferreiro (2014) hicieron en el programa de *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza*<sup>52</sup>.

Durante mi formación conocí la perspectiva Laban y diversas formas de abordarla<sup>53</sup>. Al salir de la carrera de danza y siguiendo con mis inquietudes tomé el curso del Lenguaje de la danza de Ann Hutchinson, ofertado por el INBA e impartido por las profesoras Alejandra Ferreiro y Karime Ruiz. Ahí conocí específicamente la metodología del LOD y el uso del Alfabeto de movimiento.

El Alfabeto de movimiento de Hutchinson (2008) propone destila(r) el movimiento en todos sus elementos. El LOD permite al estudiante explorar y expresar libremente el movimiento partiendo de sus “posibilidades básicas del

---

<sup>52</sup> Josefina Lavalle y Alejandra Ferreiro (2014) elaboraron el programa *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza* para las Escuelas de Iniciación Artística Asociadas. En este documento explican y fundamentan pedagógicamente los principios metodológicos del LOD y del Alfabeto de movimiento de Ann Hutchinson Guest para trabajarlo en la escuela mexicana. Otro proyecto en donde trabajan las dos autoras el Alfabeto de movimiento es en el Libro *Historias de Movimiento*. En este documento podemos encontrar historias inspiradas y elaboradas en torno al Alfabeto de movimiento y la *Guía didáctica* que plantea una serie de conceptos, ideas y ejercicios para promover la exploración creativa del movimiento en los niños.

<sup>53</sup> En la escuela de Iniciación Artística (EIA No.2) tuve mi primer acercamiento al análisis del movimiento en la materia de apreciación de géneros dancísticos, impartida por la profesora Vianey Frías. En esta materia exploramos corporal y teóricamente conceptos de tiempo, espacio, peso, orientaciones corporales, trazos de piso y trayectorias. A partir de estas exploraciones creamos secuencias de movimiento que fueron observadas por los compañeros. Posteriormente veíamos obras de danza e identificábamos cómo los bailarines hacían uso de estos conceptos en escena. En la materia de Coreografía la profesora Luz Ureña nos introdujo a los conceptos de Doris Humphrey sobre la creación de la obra dancística y la coreútica (estudio del espacio) de Laban ahí vimos algunas escalas de movimiento. En la Licenciatura de Educación Dancística con orientación en Danza Folclórica, en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNGC); la materia de Notación Laban, impartida por la profesora Jessica Lezama, me acercó de manera formal a la notación estructural. Conocí cómo se escribía el movimiento por medio de símbolos con el propósito de transcribir danzas. La materia optativa de Análisis del movimiento impartida por la profesora Clarisa Falcón, me permitió introducirme a los estudios de Coreología de Laban y de los estudios del esfuerzo o EFFORT del movimiento, conociendo su simbología y realizando ejercicios corporales para comprenderlos.

cuerpo en su totalidad hasta sus partes, segmentos y superficies, al tiempo que exploran los gestos y formas que pueden generar y ampliar sus rangos de movilidad” (Ferreiro, 2012, p.164).

La metodología LOD y el Alfabeto de movimiento permiten a aquellas personas que no están familiarizadas con la danza o el movimiento acercarse de forma lúdica, experimentarlo cinéticamente y en ese proceso conducirlo a la danza. Esta metodología y herramienta se maneja en la MDE Línea de educación artística como parte de los contenidos disciplinares de danza. La ventaja de utilizarla en la educación básica primaria es que permite una alfabetización dancística<sup>54</sup> para alumnos y profesores.

El Alfabeto está integrado por “cinco familias de movimiento,<sup>55</sup> que derivan de la posibilidad de que exista un movimiento y/o una pausa, es decir, una presencia o una ausencia de movimiento” (Ferreiro y Lavalle, 2014, p. 53), premisa fundamental de este sistema. Estos dos conceptos básicos, movimiento y ausencia de movimiento, los relacioné con los conceptos de música: sonido y silencio, estableciendo una analogía entre éstos. Los alumnos pueden identificar estos conceptos en contraste, es decir, movimiento-sonido y ausencia de movimiento o pausa activa-silencio. Por eso inicié con estos dos conceptos ya que son la base para la creación y análisis de cualquier danza.

El abordar los conceptos y acciones relacionadas con las posibilidades anatómicas (flexión, extensión y rotación) me permitió partir de acciones cotidianas y comunes para los alumnos, pero que rara vez nombran y analizan y

---

<sup>54</sup> Alfabetización dancística: entendida como el aprendizaje de un Alfabeto de movimiento (acciones corporales básicas) y de los elementos mínimos de la eukinética (estudio de las calidades del movimiento), la coréutica (estudio del espacio y de la armonía espacial) y las relaciones con las personas y objetos, de los cuales los estudiantes se apropien para vivir experiencias estéticas y artísticas que transforman su mirada sobre la enseñanza de la danza en la escuela básica (Ferreiro, 2012, p.147).

<sup>55</sup> El Alfabeto inicia con los conceptos generales de cualquier acción y pausa activa, a los que les suceden cinco bloques o grandes familias, encabezada por ciertos conceptos a manera de árbol genealógico, los que se agrupan en: 1° conceptos y acciones relacionados con las posibilidades anatómicas del cuerpo, 2° conceptos y acciones relacionados con el espacio, 3° conceptos y acciones relacionados con la gravedad, 4° conceptos y acciones en su gama de relaciones con objetos situaciones o personas y 5° conceptos y acciones relacionados con la dinámica del movimiento (Ferreiro y Lavalle, 2014,p.53).

mucho menos identifican de manera consciente en una danza o secuencia de movimiento. Además con estas tres acciones ellos pueden crear una frase de movimiento y explorar sus alcances corporales.

Los conceptos y acciones relacionados con el uso del espacio (desplazamiento y dirección) permiten reconocer las posibilidades de movernos en el espacio personal y total o circundante. Estos conceptos son fundamentales para estructurar el espacio en el que nos movemos. Los estudiantes pueden moverse en éste de forma natural y desplazarse de un lugar a otro de forma erguida, pero también lo pueden hacer hincados, sentados, acostados, corriendo, saltando y además de forma rápida o lenta dándole otra calidad al movimiento.

Consideré el concepto de cualquier desplazamiento que incluye los caminos rectos (y en zig - zag), circulares, curvos y vagabundeo o sin rumbo, porque permiten crear una variedad de movimientos en el espacio total analizando el propio andar o de otros seres vivos, y reconocer la variedad de formas que utilizamos para ir de un lugar a otro.

Estos desplazamientos también me permitieron establecer una relación con las diferentes posibilidades sonoras de la voz, y plantear varias preguntas: ¿cómo sonaría un desplazamiento recto?, ¿suena igual que uno curvo?, ¿por qué?

Para abordar el concepto de dirección puse especial atención en cómo los alumnos perciben su espacio. Según Hutchinson las direcciones en las que nos movemos en el espacio se dan a partir “de la constitución de nuestro cuerpo, de las construcciones que habitamos y del universo en que vivimos, el cielo y la tierra” (2008, p.141). El concepto de cualquier dirección posibilita orientarnos en cualquier punto en el espacio. La exploración de este concepto permite que los alumnos identifiquen las direcciones arriba-abajo, adelante-atrás, derecha-izquierda, tomando como referencia su propio cuerpo. En este concepto se incluye el reconocimiento de los niveles espaciales bajo, medio y alto que permiten al niño identificar la sensación de realizar acciones en esas áreas determinadas por la altura en que se realizan. Esta consciencia espacial les servirá para relacionarse con su propio cuerpo y entorno.

El espacio personal o espacio de la gesticulación (Carpetas de lecturas, Sistema de Notación Laban, Licenciatura en Educación Dancística con orientación en danza folclórica, 2009-2010), rodea al cuerpo como una burbuja (*kinesfera*) y es accesible por medio de movimientos en los que no interviene la locomoción, es decir, el sujeto permanece en el lugar. Su contorno espacial adopta formas más o menos simétricas según el alcance o la proyección del cuerpo en cada una de sus dimensiones. El espacio general, es aquél que el cuerpo atraviesa por algún tipo de locomoción y genera un desplazamiento.

En mi opinión, identificar los conceptos generales del movimiento, los conceptos y acciones relacionados con las posibilidades anatómicas del cuerpo y los relacionados con el espacio, proporcionan elementos básicos para la exploración y creación de movimiento. Todos estos conceptos parten de la experiencia que tienen los alumnos en sus movimientos cotidianos y el jugar con ellos les da posibilidad de descubrir nuevas formas de moverse. Estos conceptos también me ayudaron a preparar a los alumnos a analizar, explorar y experimentar los movimientos de los juegos de manos y trasladarlos a la Danza de palos o bastones.

La forma de abordar los conceptos dancísticos en la metodología LOD recorre las siguientes etapas:

- 1) experimentación creativa del movimiento orientada por conceptos de movimiento;
- 2) transferencia de la experiencia física a su comprensión intelectual, al nombrar las acciones realizadas (aprendizaje de los conceptos);
- 3) vinculación de esa comprensión intelectual a la representación simbólica de los conceptos (aprendizaje de los símbolos);<sup>56</sup>
- 4) organización creativa de las representaciones simbólicas en sencillas frases de movimiento;
- 5) interpretación creativa y expresiva de las frases creadas;

---

<sup>56</sup> En ésta investigación los alumnos crearon símbolos para representar ciertos movimientos pero también se aprendieron los símbolos del Alfabeto para crear partituras.

6) valoración crítica y reflexiva del proceso vivido (Ferreiro y Lavalle, 2014, p. 120).

Estas etapas permiten partir de la experiencia del movimiento y llevarla a una representación abstracta y conceptual de una forma creativa. Con conceptual me refiero a que al movimiento se le da un nombre, un significado, al nombrarlo, en la mente se construye la acción. Así, cuando veo la acción de flexionar la puedo reconocer y nombrar, pero también la puedo representar por medio de una grafía. Esta metodología da la libertad de elegir actividades apropiadas de acuerdo con las necesidades y características de cada grupo. El trabajo con los alumnos parte de la experiencia individual, pero fomenta la creación colectiva. Permite la apreciación de las composiciones de los otros y abre un espacio para la reflexión y escucha mutua. Varias de estas ideas expuestas en la metodología del LOD fueron plasmadas en la ruta de trabajo que guio nuestro proceso de planeación.

#### **5.1.5. Nodos disciplinares y metodológicos.**

Encontrar las similitudes entre contenidos disciplinares nos permitió establecer el cruce disciplinar y nos abrió posibilidades para abordar los contenidos en las actividades de aprendizaje en las seis sesiones planeadas.

Estos puntos de encuentro se dieron no sólo en el proceso de planeación, específicamente en los conceptos, sino también en las formas similares en las que enseñamos la educación artística. En el aspecto metodológico menciono las estrategias<sup>57</sup>, actividades,<sup>58</sup> herramientas, y los momentos destinados al juego,

---

<sup>57</sup> “Para ayudar a los alumnos a aprender de una manera eficaz, el profesor debería tener en cuenta tanto el proceso, cómo lo que se estudia en una disciplina. A los alumnos se les pueden enseñar las técnicas de estudio, no de manera prescriptiva sino creando oportunidades para la aplicación estratégica de estas técnicas en las tareas y a decidir cómo las llevarán a cabo. Hay que animar a los alumnos a relacionar los requisitos de la situación de estudio o las exigencias de la tarea, con las estrategias que se podrían emplear” (Selmes, 1993, p. 72 citado en Monereo y et al, 2004, p. 66)

<sup>58</sup> “Los tipos de actividades, pero sobre todo su manera de articularse, son uno de los rasgos diferenciales que determinan la especificidad de muchas propuestas didáctica. De este modo, se puede realizar una primera clasificación entre métodos expositivos o manipulativos, por recepción o por descubrimiento, inductivos o deductivos, etc. La manera de situar una actividades respecto a las otras, y no sólo el tipo de tareas, es un criterio que permite llevar a cabo unas primeras identificaciones caracterizaciones de la forma de enseñar -(Zabala , 2003, p. 64).

la exploración, la experimentación y la creación de producciones artísticas por parte de los alumnos.

Al principio de cada sesión elaboro una tabla que resume los nodos conceptuales y metodológicos que favorecieron el cruce disciplinar, así como las herramientas que utilizamos para llevar a cabo algunas actividades. Éstas a partir de la 4ª, 5ª y 6ª sesión, se convierten en nodos que guían y detonan las sesiones de trabajo. Al final de cada tabla también, escribo los aprendizajes esperados que tomamos de los Programas de estudio 2011, guía para el maestro de Educación básica de 1º a 6º grados (SEPB, 2011) con los que establecimos el puente entre lo que planeamos y lo que nos exigía el currículo de la clase de Educación Artística específicamente en danza y música.

Después de la tabla enuncio cómo se dio la construcción de esos nodos interdisciplinarios conceptuales, metodológicos, y la elección de las herramientas que utilizamos a partir del análisis de las planeaciones de la segunda fase del acompañamiento.

*Tabla 5.* Nodos conceptuales, metodológicos y herramientas. Primera sesión.

Nodos interdisciplinarios	Conceptuales	Metodológicos	Herramientas
1ª. Sesión	Pausa activa–silencio Acción-movimiento Percepción corporal y auditiva del pulso	Jugar con el sonido–acción Ausencia del sonido–pausa activa Situaciones imaginarias Desplazamientos siguiendo el pulso	Representación gráfica no convencional del pulso
Aprendizajes esperados	Danza Música	Reconoce los niveles y alcances corporales en relación con el movimiento. 1er grado. Bloque I Sigue el pulso musical con movimientos corporales e instrumentos de percusión. 2º grado. Bloque II	
Elaboración propia			

### **Primera sesión:**

Conociendo la danza y la música: pausa activa–silencio, acción, movimiento–sonido

- **Contenidos conceptuales:**

En la primera sesión dialogamos sobre los primeros conceptos que nos interesaba trabajar disciplinariamente. Como mencioné anteriormente para mí era importante comenzar con los conceptos generales de cualquier acción y pausa activa. Para la profesora Soledad era indispensable trabajar el pulso, el silencio y el sonido. Así que decidimos primero relacionar el silencio con la pausa activa (o ausencia de movimiento) y el sonido con cualquier acción, para que el contraste fuera mayor entre una acción y otra. El siguiente concepto fue la percepción corporal y auditiva del pulso. Para entender este concepto fue necesario partir del pulso que produce nuestro propio cuerpo y trasladar esa sensación del pulso corporal a una pieza musical.

- **Aspectos metodológicos**

En el aspecto metodológico diseñamos estrategias de aprendizaje que suponían “seleccionar y analizar las formas de enseñanza” (Monereo, 2002, p.246) para lograr en el alumno una comprensión del contenido y seguir aprendiendo de él.

En estas actividades el profesor guía, directa o indirectamente de manera reflexiva la práctica del alumno; de ahí que se pueda hablar de una práctica guiada (Monereo, 2002).

Para entender la relación entre música, sonido-cualquier acción y pausa activa-silencio, diseñamos en la etapa inicial tres actividades de enseñanza.

La primera fue el “juego de las sillas”, el cual consistía en caminar alrededor de las sillas colocadas al centro del salón al ritmo de la música; en el momento en que dejara de sonar la música los alumnos debían sentarse en la silla más próxima y quedarse quietos. Pensamos en este juego porque era probable que lo hubieran jugado con anterioridad y eso posibilitaba partir de la experiencia previa. Así relacionamos la caminata con el sonido y la quietud del cuerpo con la ausencia de la música.

La siguiente actividad fue parecida al juego de las sillas: consistía en que los alumnos caminaran por el salón siguiendo el sonido de un instrumento y a la ausencia de éste quedaran inmóviles. En la actividad, Como suena me muevo, se introdujeron señales sonoras que relacionarían con una acción de movimiento determinada, por ejemplo al sonar un golpe fuerte del pandero, ellos tenían que brincar. Así para cada señal sonora se pensó en una acción distinta: el golpe del triángulo se relacionaba con una caída al piso, con el sonido de la matraca, flexionar todo el cuerpo o una parte del cuerpo, con el sonido producido por el güiro, girar en su lugar. Otra de las consignas fue que cuando cuando los alumnos dejaran escuchar los sonidos debían quedar en pausa activa, es decir, como estatuas y estar atentos a la siguiente indicación sonora.

Las profesoras tocaríamos el instrumento y determinaríamos su duración. Una vez que los alumnos ejecutaran las acciones de movimiento con las señales sonoras, las profesoras podían hacer diversas combinaciones jugando con la duración de la acción, la ausencia de la sonoridad y por lo tanto del movimiento, y la alternancia de las señales sonoras de forma indistinta. De esta forma los alumnos crearían frases de movimiento de manera colectiva y jugando y así podrían identificar las relaciones entre sonido-cualquier acción, pausa activa-silencio. Al final se les presentaría el signo de pausa activa y cualquier acción para que se familiarizaran con ellos.

En la etapa de desarrollo las actividades estuvieron encaminadas a percibir el pulso del cuerpo en reposo y el cambio generado al hacer una actividad física y trasladar esa sensación de intermitencia y constancia del pulso corporal a la música. Una vez que identificaran el pulso musical lo seguirían con alguna parte del cuerpo.

Aquí se propuso comenzar con un enunciado que serviría para formar equipos. El enunciado era “Había un navío cargado de...” y se mencionaba de cuántas personas se carga el navío (8, 5 o 15). Una vez formados los equipos tenían que tomarse el pulso de manera individual y anotar el número de pulsaciones que sintieron en un minuto. Posteriormente, en equipo determinarían la edad de la mayoría de los integrantes. El número resultante lo tenían que

multiplicar por el número dos, tres o cuatro de acuerdo con la tarjeta que hubiesen tomado. El resultado de la multiplicación sería el número de brincos que debía dar todo el equipo.

Al terminar esta actividad nuevamente de forma individual, los alumnos, se tomarían el pulso para sentir en su cuerpo lo que pasó antes y después de los brincos. A partir de esta experiencia de manera grupal se discutirían algunas características del pulso y se propondría identificar el pulso de una canción palmeando. En una segunda vuelta de la música, se buscaría que los alumnos siguieran el pulso con alguna parte del cuerpo, la profesora indicaría qué parte mueven por ejemplo hombros, cabeza, rodillas, tobillos, codos, dedos. Posteriormente en una hoja de papel y con la misma música, cada estudiante debía escribir una rayita por cada pulso percibido y al finalizar cada uno contaría las rayitas para corroborar los pulsos escritos.

Estas actividades sirvieron para percibir el pulso corporal y establecer la relación con el pulso musical, así como entender desde el propio cuerpo el concepto de pulso y representarlo a través del movimiento de un segmento corporal y de forma gráfica al escribir las rayas.

Se plantearon dos actividades más que consistían en desplazarse por el espacio siguiendo el pulso de la música y la realización de la danza medieval Carola o Carol. La principal característica de esta danza es la formación colectiva de un círculo con todos los danzantes tomados de la mano siguiendo el pulso de la música en la caminata.

En la etapa del cierre se recurriría a situaciones imaginarias e imágenes mentales para ayudar a la relajación, respiración y estiramiento del cuerpo. Estas situaciones e imágenes fueron las siguientes: imagina que eres un globo que te inflas y desinflas; imagina que quieres alcanzar una estrella en el cielo inhalas y cuando ya la tienes, la bajas hasta el piso y exhalas; imagina que tienes enfrente de ti la flor o la fruta que más te guste pero no la puedes alcanzar y sólo te llega su olor. Aquí también expresarían de forma verbal cómo se sintieron, qué les gustó, qué no les gustó, qué aprendieron y qué cambiarían de la sesión.

Tabla 6. Nodos conceptuales, metodológicos y herramientas. Segunda sesión.

Nodos interdisciplinarios	Conceptuales	Metodológicos	Herramientas
2ª. Sesión	Relación entre la percepción del sonido y el espacio personal Manejo de niveles (alto, medio, bajo) y la altura del sonido (alto, medio y grave) Interpretaciones vocales con el tema de desplazamientos	Seguir el pulso con alguna parte del cuerpo Percepción y ubicación sonora Exploración de los distintos desplazamientos corporalmente y con sonido	Canción Escatumbararibe Juego de los aplausos Imágenes para la exploración de la <i>kinesfera</i>
Aprendizajes esperados	Danza	Interpreta una idea sencilla por medio de una secuencia de movimiento. 1er. grado. Bloque IV	
	Música	Crea pequeñas unidades melódicas diferenciando sonidos graves, agudos y de la misma altura. 2º grado. Bloque IV Sigue el pulso musical con movimientos corporales e instrumentos de percusión. 2º grado. Bloque II	

Elaboración propia

### Segunda sesión:

Hacia donde nos movemos y cómo suena ese movimiento.

- Contenidos conceptuales:

A la profesora Soledad le interesaba introducir a los alumnos los conceptos de la altura del sonido (alto, medio y grave), seguir trabajando el concepto de pulso y la interpretación vocal de pequeñas composiciones a partir de grafías no convencionales.

A mí me interesaba que los alumnos identificaran los signos de pausa activa y cualquier acción trabajados kinéticamente en la sesión anterior, y la exploración de los conceptos y acciones relacionadas con el espacio: cualquier dirección a partir del espacio personal (adelante-atrás, lado derecho-izquierdo, arriba-abajo; niveles: medio, bajo y alto) y cualquier desplazamiento (recto, curvos, circulares, sin rumbo).

Por lo que propusimos lo siguiente: las interpretaciones vocales se darían a partir del tema de desplazamientos; establecimos una posible relación entre la percepción del sonido con respecto al espacio personal y la relación entre el manejo corporal de niveles (alto, medio y bajo) y la altura del sonido (alto, medio

y grave). Acordamos seguir con el tema del pulso musical acompañado de movimientos corporales.

- Aspectos metodológicos:

En la etapa de inicio propusimos actividades que preparan al cuerpo para la exploración del espacio personal y seguir el pulso de una canción con alguna parte del cuerpo. Así que pensamos en un calentamiento con la canción de Escatumbararibé, que también funcionaba para identificar el pulso y mover una parte del cuerpo o segmento corporal.

El juego que llamamos “pasando el aplauso”, consistía en pasar la palmada de un compañero a otro, mirándolo a los ojos sin perder del pulso. La disposición espacial de los alumnos en este juego es circular. El grado de dificultad aumenta en el momento en que a la palmada se le agrega el nombre de cada niño.

La última actividad de este bloque consistiría en la sensibilización y exploración de los límites del espacio personal o kinesfera utilizando imágenes mentales para detonar el movimiento. Las consignas propuestas para la exploración serían las siguientes: imagina que estás encerrado en una gran esfera de navidad o en una burbuja de jabón y quieres tocar los bordes con las manos, con la cabeza, con la nariz; imagina que tienes una estrella delante de ti y la quieres alcanzar pero no te puedes desplazar de tu lugar, ahora está atrás de ti y la intentas tocar con la pierna. Al finalizar la exploración se les presentaría el signo de cualquier dirección del alfabeto para que lo fueran identificando con las acciones que realizaron.

En la etapa del desarrollo, las actividades fueron articuladas bajo la siguiente lógica: debían ubicar de dónde provenía el sonido (tenían los ojos tapados) tomando como referencia el propio cuerpo (adelante-atrás, derecha-izquierda, arriba-abajo); la exploración de la voz jugando con la altura del sonido (alto, medio y grave) y la exploración de movimientos de los niveles corporales (alto, medio y bajo) y su posible relación corporal y sonora. La exploración de los desplazamientos en el espacio total, su vocalización y representación gráfica.

Para finalizar se pretendía la creación colectiva de una composición vocal utilizando el tema de los desplazamientos.

Las actividad titulada “Encuentra el sonido” buscaba que los alumnos desarrollaran su sensibilidad auditiva, reconociendo la dirección de la emisión del sonido, señalando con una mano o verbalmente dónde se ubicaba la fuente sonora. Se podían emitir dos sonidos simultáneos y la fuente sonora podía desplazarse por todo el espacio.

Para abordar el concepto de dirección, específicamente los niveles se les pidió mirar imágenes de personas que realizaran acciones de movimiento en los diferentes niveles medio, bajo y alto. A partir de las imágenes, se explicaría el espacio que ocupa cada nivel en relación con la altura del cuerpo y se promueve la exploración corporal.

La exploración con la voz se daría a partir de la imitación de sonidos graves, agudos y altos propuestos por la profesora Soledad. Se buscó con las actividades anteriores establecer una analogía entre la percepción del sonido con respecto a la altura (alto, medio y grave) y los niveles corporales (bajo, medio, alto) imaginando y experimentando el movimiento que debía realizar el sonido para emitir una voz grave, una voz alta o aguda y una voz media.

La exploración de los desplazamientos (circulares, curvos, rectos, zig-zag, vagabundeo) se daría con la ayuda de imágenes mentales<sup>59</sup> para detonar el movimiento. Algunas de las consignas propuestas fueron: imagina que estás en un campo de fútbol y corres hacia el balón, pero alguien se los quita y van tras él; imaginen que están en un campo minado y tienen que sortear las minas; imagina que vas camino a tu casa y sólo puedes avanzar en círculos; imagina a un borracho que va caminando en la calle. Al terminar la exploración se les mostraría el símbolo de cualquier desplazamiento para que se fueran familiarizando con él.

---

<sup>59</sup> Estos ejemplos de imágenes se toman de Ferreiro (2014) del libro *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento*.

A partir de la exploración anterior, los alumnos dibujarían en una hoja blanca las formas que trazaron en el espacio (círculos, curvas, rectas, zig-zag) al desplazarse por el salón. A esas formas les asignaría un sonido y pensarían cómo sonaría ese camino o caminos que dibujaron, jugando con la sonoridad de su trazo. A ese desplazamiento se sugería le agregaran cualquier acción; por ejemplo si el alumno dibujó una línea recta para indicar su camino, cuando reprodujera ese desplazamiento lo podría hacer saltando, caminando, corriendo o gateando y al mismo tiempo emitir el sonido que hubiese decidido trabajar. Así, el dibujo se convertía en la partitura que sirve para realizar el desplazamiento con sonido y movimiento. Con esta actividad los alumnos iniciarían la representación gráfica del trabajo sonoro y corporal de forma no convencional.

En estas exploraciones corporales se pusieron en marcha las dos primeras etapas de la metodología del LOD: el calentamiento y la exploración creativa de los conceptos de movimiento con imágenes y consignas sobre cómo moverse. En esta sesión todavía no se les mostraría el símbolo para cada concepto trabajado, pero si elaborarían otros signos para describir el movimiento, sobre todo los relacionados con los tipos de desplazamientos. Estas actividades les permitieron a los alumnos realizar una organización de los movimientos y una apreciación de lo que elaboraron.

Se formaron equipos de cuatro personas para mostrar sus trabajos entre sí y combinar las grafías para armar una composición grupal que sería vista por todo el grupo.

En el cierre vino la relajación y respiraciones profundas y se comentó sobre lo más significativo de la sesión, lo que les gustó, no les gustó y qué se les dificultó, y se retomó la canción de Escatumbaribé para seguir el pulso

*Tabla 7. Nodos conceptuales, metodológicos y herramientas. Tercera sesión.*

Nodos interdisciplinarios	Conceptuales	Metodológicos	Herramientas
3ª. Sesión	Pulso musical con movimientos corporales Identificar frases musicales y de movimiento	Inventar movimientos a partir de una canción Explorar las posibilidades anatómicas de movimiento por medio de un cuento Utilizar los símbolos del alfabeto de movimiento para la creación de frases de movimiento.	Juego de saludos Cuentos Historia de una hoja de papel
Aprendizajes esperados	Danza	Interpreta una idea sencilla por medio de una secuencia de movimiento. 4º grado. Bloque I Reconoce los contrastes de sus movimientos corporales. 2º grado. Bloque I Expresa corporalmente diferentes maneras de relacionarse con objetos e individuos en el espacio personal. 3º grado Bloque II	
	Música	Sigue el pulso musical con movimientos corporales e instrumentos de percusión. Segundo grado. Bloque II Distingue el ritmo en la música, a partir de su relación con la letra de diferentes canciones. 2º grado Bloque III	

Elaboración propia

### **Tercera sesión:**

Saludando y cantando

- Contenidos conceptuales

En el caso de danza se necesitaba ahondar en los conceptos y acciones relacionados con las posibilidades anatómicas (flexión, rotación y extensión), porque se habían trabajado en sesiones anteriores pero no se habían mostrado los símbolos del Alfabeto. Además de que estos conceptos estaban presentes en el juego de manos de batom y la Danza de palos o bastones. En esta sesión también se planteó que los alumnos interpretaran una idea sencilla por medio de una secuencia de movimiento y expresaran corporalmente diferentes maneras de relacionarse con individuos en el espacio personal; así como trabajar la coordinación motriz de los distintos segmentos corporales. Los símbolos del Alfabeto que sirvieron para la creación de partituras de movimiento, fueron pausa activa-cualquier acción y flexión, rotación y extensión, igualmente ayudaron a reconocer los contrastes en estos movimientos.

En música, la profesora propuso la interpretación de canciones tradicionales de Brasil, África y México, que sirvieron para identificar el pulso musical y el ritmo ostinato en cada canción e identificar las frases musicales y realizar movimientos en éstas

Los conceptos que permitieron el cruce fueron: seguir el pulso musical con movimientos corporales, identificar frases musicales y realizar movimientos siguiendo estas frases; coordinación motriz para los juegos de manos; y la expresión corporal a partir de las diferentes formas de relacionarse con los individuos en el espacio personal.

- Aspectos metodológicos

En la etapa de inicio las actividades estuvieron encaminadas a fortalecer la coordinación motriz y por medio de juegos expresar corporalmente diferentes formas de relacionarnos con el otro.

La primera actividad planeada fue el juego de los saludos. En ésta los alumnos inventarían diferentes formas de saludarse y con todo el grupo establecerían un gesto corporal para el saludo, por ejemplo si dicen: “hola”, el gesto sería un apretón de manos con el compañero de enfrente. En colectivo, debían crear seis formas distintas de saludar, podían echar mano de otros idiomas o inventar otras palabras para el saludo. La disposición espacial sería frente a frente.

En la segunda actividad con la música de Yengüe<sup>60</sup> los alumnos realizarían el mismo juego e identificarían las distintas frases musicales de la canción para saber en qué parte realizar el saludo y en el ritmo ostinato ejecutarían una ronda.

La etapa de desarrollo se dividió en dos momentos. En el primero se abordarían los conceptos de flexión, extensión, rotación a partir del cuento Historia de una hoja de papel del libro *Historias en movimiento*<sup>61</sup>. Al leer el cuento los alumnos realizarían los movimientos sugeridos en la lectura. Al terminar la lectura se mostrarían los signos del Alfabeto para cada acción. La profesora de

---

<sup>60</sup> Canción tradicional africana

<sup>61</sup> Libro *Historias en Movimiento. Juguemos a crear danzas* de Josefina Lavalle (2012).

danza ordenaría algunos signos para hacer una secuencia de movimiento utilizando tres símbolos y les explicaría cómo se colocan las tarjetas para formar la partitura. En equipos de 5 o 6 integrantes, realizarían una composición con los símbolos de flexión, extensión, rotación, cualquier acción y pausa activa. Al terminar la secuencia la mostrarían a todo el grupo.

Decidí utilizar el libro de *Historias de movimiento*, porque es un material creado para estimular el movimiento a partir de cuentos. Mostrar el libro a las profesoras tuvo como objetivo, dar diversas posibilidades para la exploración corporal. La *Guía didáctica* que acompaña el libro explica cómo utilizar el material, los aspectos metodológicos y da sugerencias para la realización, exploración y experimentación de los conceptos para la enseñanza de la danza utilizando el Alfabeto de movimiento. Es una herramienta que las profesoras pueden consultar y acceder a él de forma inmediata.

La exploración de los conceptos, nombrar las acciones realizadas, representar y vincular simbólicamente los conceptos, la organización creativa de las representaciones (elaboración de la partitura de movimiento), la interpretación de las frases creadas y la valoración crítica del proceso son formas de abordar el movimiento para la creación de frases sencillas. Estas creaciones se dan a partir de las necesidades, exploraciones y alcances de movilidad de los integrantes de cada equipo.

La creación de frases de movimiento se basa en el diálogo, la puesta en común, la negociación de los integrantes con respecto a sus intereses y del grupo. En el momento de la creación los alumnos ponen en juego sus *estrategias de aprendizaje*<sup>62</sup> para resolver problemas o desafíos. Ellos toman las decisiones necesarias para cumplir la tarea que les fue encomendada y ponen en juego los saberes aprendidos.

---

<sup>62</sup> Estrategias de aprendizaje (son) “como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Monereo, 2004, p.27 citado en Monereo coord., 2004)

En esta fase de la clase en particular se siguieron paso a paso las fases de la metodología LOD. Me pareció importante que se diera de esta manera porque permitió a las profesoras establecer ciertos patrones para el abordaje de los contenidos dancísticos utilizando el Alfabeto, como herramienta, para la creación de frases de movimiento que pueden llevar a la danza.

Al mostrar los trabajos a todo el grupo se pretendía que los alumnos analizaran y observaran de forma crítica las creaciones propias y de los otros, argumentando sus respuestas. Es importante que en esta parte el profesor haga sentir a los alumnos en confianza para mostrar sus producciones y hacer su retroalimentación de lo observado de manera positiva. El profesor debe “*sabe(r)* cómo ver a los niños: se percata de la timidez, de un determinado estado de ánimo de un sentimiento o una expectativa” (Van Manen, 2004, p. 39), es decir, lo ve con todo el cuerpo y lo ayuda a tener confianza en lo que hace. Lo importante en esta parte de la propuesta es que el alumno exponga sus creaciones a la mirada de los otros y exprese sus opiniones de lo realizado por sus compañeros con base a la ejecución de los conceptos explorados, a partir de lo que escribieron y no sólo dejarse llevar por el gusto personal.

En el segundo momento de la fase de desarrollo los alumnos mostrarían los juegos de manos que conocían, escogerían uno y lo compartirían con todo el grupo. Posteriormente, por imitación, siguiendo a la profesora de música, aprenderían La canción de batom. Se sugiere palmear el pulso para identificar el ritmo ostinato. Posteriormente por parejas o cuadrillas inventarían o retomarían los movimientos utilizados en los juegos de manos para la incorporarlos a La canción de batom. Una vez que definieran y practicasen los movimientos a utilizar, les repartiríamos las varillas de madera para hacer el juego con el objeto.

Los juegos de manos no les son ajenos, porque en algún momento de su vida escolar o fuera de la escuela los han jugado o han visto que los juegan. Por eso propusimos en las actividades que los alumnos llevaran los juegos que conocían o habían jugado para utilizar esos movimientos que les eran familiares y convertirlos en material para La canción de batom y posteriormente para el juego de manos derivado de ésta.

La canción de batom fue una herramienta para el análisis, construcción y adaptación de los juegos de manos que se convirtieron en uno de los nodos que guio la secuencia didáctica de las siguientes sesiones para llegar a la danza.

En las actividades de cierre se pretendía aprender por imitación los movimientos y percusiones corporales que acompañan la canción de *Mawele*<sup>63</sup> y aprender por repetición la letra. Para finalizar se realizaría una relajación del cuerpo por medio de respiraciones profundas. Al igual que las sesiones anteriores se les preguntaría ¿cómo les pareció la clase, qué aprendieron, qué les gustó, qué no les gustó, qué les costó trabajo y por qué?

*Tabla 8.* Nodos conceptuales, metodológicos y herramientas. Cuarta sesión

Nodos interdisciplinarios	Herramientas	Conceptuales	Metodológicos
4ª Sesión	Juego de manos (batom)	Sincronización de movimientos (de manos, desplazamientos, gestos, flexiones, extensiones, rotaciones) con las frases musicales Identifican el pulso musical y corporal Relacionan el ritmo ostinato con la repetición del movimiento	Invención de juegos de manos con la música de Yengüe. Imitación de movimientos y voz para La canción de batom Observación del juego de manos batom e identificar movimientos conocidos y nuevos Creación de movimientos de manos con la canción de batom
Aprendizajes esperados	Danza	Expresa corporalmente diferentes maneras de relacionarse con objetos e individuos en el espacio personal. 3er grado Bloque II	
	Música	Sigue el pulso musical con movimientos corporales e instrumentos de percusión. 2º grado. Bloque II Distingue el ritmo en la música, a partir de su relación con la letra de diferentes canciones. 2º grado Bloque III	

Elaboración propia

<sup>63</sup> Canción africana acompañada de percusiones corporales

### **Cuarta sesión:**

#### Batom y los juegos de manos

- **Contenidos conceptuales**

Para danza se seguiría trabajando con los conceptos de flexión, extensión, rotación y cualquier desplazamiento, cualquier acción para identificarlos en los diferentes juegos de manos. Ejercicios de coordinación de distintos segmentos corporales siguiendo el pulso de la música e identificaron y realizan formaciones en el espacio (hileras y círculos) involucrando a todo el grupo, sincronizando movimientos con las frases musicales.

En música se propuso continuar con el concepto del pulso musical y movimientos corporales, distinguir el ritmo<sup>64</sup> de la música a partir de su relación con la letra de diferentes canciones, coordinar el canto y los movimientos corporales, sincronizar movimientos con las frases musicales, manteniendo un ritmo ostinato (dos corcheas y una negra) palmeando y cantando.

El nodo que surge del análisis de la planeación en esta sesión es el juego de manos a partir de La canción de batom. Además de esta canción se utiliza la canción de Yengüe. Con el aprendizaje y ejecución de estas dos canciones se pretendía que los alumnos sincronizaran movimientos específicos (de manos, de pies, desplazamientos, gestos, flexiones, extensiones, rotaciones) relacionándolos con las frases musicales. Además de identificar el pulso musical y corporal, durante sus ejecuciones, el ritmo, el ritmo ostinato y relacionarían este último con la repetición de algún movimiento específico.

Ambas canciones requieren de una coordinación en extremidades superiores, especialmente en manos y brazos; tienen un ritmo ostinato con movimiento y simultáneamente mientras se mueven y cantan, se relacionan con otro compañero (pareja), con cuatro personas o con todo el grupo.

---

<sup>64</sup> Tomando a Dalcroze “ el ritmo es, al mismo tiempo, el orden, la medida en el movimiento y la manera personal de ejecutar ese movimiento. El estudio del ritmo debe llevar a que nos conduzcamos de una manera individual en todas las manifestaciones de la vida (1915b, p. 89 en Bachman, 1994, p. 24)

Se utilizaría el video del juego de manos con La canción de batom como detonador para la exploración de nuevos movimientos a partir de la observación del mismo e identificarían movimientos conocidos para ellos.

- Aspectos metodológicos

En la etapa de inicio se plantearía un breve calentamiento de articulaciones en su lugar. Posteriormente recordarían y realizarían el juego de los saludos en diferentes idiomas. Como normalmente en las escuelas separan a los niños y las niñas en hileras,<sup>65</sup> se propondría utilizar esa formación “convencional” para realizar el trabajo en parejas y sugerir la interacción de niño-niña. Se colocaría la hilera de niños y niñas y se les pediría que se miraran frente a frente con el compañero de al lado (ya sea izquierdo o derecho) para formar dos filas<sup>66</sup> y quedar niño y niña. En caso de que los niños no recordaran los gestos que realizaron para el juego de los saludos se propondrían otros gestos o movimientos e incorporarlos.

Para el juego de los saludos se utilizaría la música de Yengüe. En esta canción los coros se repiten dos veces. Cada vez que suena el coro todo el grupo tomado de la mano realizaría una formación de ronda, girando primero a favor de las manecillas del reloj y en el segundo coro en contra, hasta llegar al lugar original en filas. En las estrofas se realizarían dos de los seis saludos que inventaron, cambiando en cada estrofa los movimientos. Los saludos los harían con su pareja de la fila. Así con este juego-canción identificarían las frases musicales y movimientos que se repiten, seguirían el pulso y el ritmo.

En esta etapa también se les pediría a los niños que mostraran los juegos de manos que investigaron o que sabían y los enseñarían a sus compañeros.

En la segunda etapa del desarrollo, aprenderían por imitación la canción y gestos utilizados en La canción batom, propuesto por la Soledad; palmearían el

---

<sup>65</sup>La formación en fila es el conjunto de dos o más elementos (estudiantes) formados en línea horizontal y ubicada uno al lado del otro. En Tipos de formaciones en educación física <https://es.scribd.com/doc/145888660/TIPOS-DE-FORMACIONES-EN-EDUCACION-FISICA> , 30/04/2016

<sup>66</sup> Formación en columna o hilera es el conjunto de dos o más elementos (estudiantes) colocados paralelamente y sucesivamente uno detrás del otro.

pulso y el ritmo ostinato, repetirían todo un par de veces e inventarían nuevos movimientos a la canción.

Aprendida la canción se les daría un espacio para la experimentación y exploración de nuevos movimientos a partir de la canción. Las dos condiciones establecidas para esta exploración serían: respetar el movimiento del ritmo ostinato (tres palmadas) y agregar otros movimientos ya sea los que utilizaron en los juegos de manos o los que se hicieron en la representación de la canción u otros que ellos pudieran inventar. Se prevé que los niños no se aprendan tan rápido la canción y se plantea llevarla grabada. Las exploraciones les permitirán a los alumnos experimentar movimientos diversos y armar con sus propuestas una secuencia de movimiento.

Estas actividades al llevarlas a la práctica, me permitieron entender que “las impresiones de ritmos musicales despiertan siempre y en cierta medida imágenes motrices en la mente del oyente, y en su cuerpo reacciones motrices instintivas” (Dalcroze, 1919c, p.170 citado por Bachman, 1994, p. 26). Es decir, el ritmo musical, cualquiera que sea éste, siempre va a tener una respuesta motriz. Aunque el alumno no pueda explicar en términos musicales la medida de las notas, los tiempos o las frases, sí tienen la capacidad de reconocer el ritmo y permitirse observar y sentir cómo reacciona su cuerpo ante estos estímulos sonoros.

Las canciones fueron los juegos que permitieron un acercamiento lúdico al movimiento y a la sonoridad musical por medio de la voz.

En la siguiente parte del desarrollo se propuso que los alumnos vieran el video del juego de manos a partir de La canción de batom en el que se muestra a niñas jugando batom. Se guiaría la observación del video con las siguientes preguntas: ¿cómo se organizaron las niñas para realizar el juego, qué movimientos realizan de los que tú conoces como flexiones, extensiones, rotaciones, desplazamientos?, ¿hay otros movimientos?, ¿cuáles son?, ¿cuál es la relación entre la música y el movimiento?

Soledad y yo haríamos hincapié en que los videos mostrados fuesen ejecutados por niños porque pensamos que eso motivaría a los niños a seguir aprendiendo y a plantearse retos personales comparándose con sus iguales.

En la etapa de cierre, propusimos que a partir de las preguntas que guiaron la observación del video y tomando como referencias sus creaciones realizaran una comparación verbal sobre: ¿cómo resolvieron en sus producciones el uso de los movimientos de los juegos de manos, y cómo lo hicieron las niñas en el video? Se formularían nuevas preguntas como: ¿qué movimientos de los que aparecen en el video se parecen a los que ustedes realizaron?, ¿cuáles les causaron sorpresa y por qué?, ¿hay movimientos que ustedes realizaron y no aparecen en el video, cuáles son? con esto pretendemos que los alumnos valoren<sup>67</sup> la tarea que realizaron, se interesen al ver a sus pares y sigan aprendiendo.

Reflexionarían sobre lo que vieron y experimentaron al hacer sus propias secuencias de movimientos y nosotras conoceríamos por medio de sus comentarios las dificultades o dudas a las que se enfrentaron para resignificar sus propuestas de movimiento. Posteriormente comentarían brevemente lo más significativo de la sesión de acuerdo con su percepción.

---

<sup>67</sup> Valoración de la tarea (McKeachie, 1991 y Printich, 1998 citado por Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003, p.107) “plantean que una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas más frecuentemente. En ese mismo sentido, Mc Robbie y Tobin(1997) argumentan también que cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión”

**Tabla 9.** Nodos conceptuales, metodológicos y herramientas. Quinta sesión.

Nodos interdisciplinarios	Herramienta	Conceptuales	Metodológicos
5ª. Sesión	Varilla de madera	Identificar diferentes posibilidades de movimiento utilizando la varilla de madera Sonorización y ritmo con el objeto Relaciones corporales (contacto y cercanía) con el otro mediado por el objeto.	Juego del espejo mediado por la varilla de madera y exploración de la relación de cercanía con el otro Exploración de las posibilidades sonoras del objeto Exploración del juego de manos batom con la varilla de madera
Aprendizajes esperados	Danza	Expresa corporalmente diferentes maneras de relacionarse con objetos e individuos en el espacio personal. 3er grado Bloque II Distingue diferentes maneras de relacionarse con objetos y con los compañeros en el espacio genera. 3er grado Bloque I Distingue las diferentes formas de encuentro con personas y objetos en el espacio personal y general. 3er grado Bloque III	
	Música	Sigue el pulso musical con movimientos corporales e instrumentos de percusión. 2º grado. Bloque II Distingue el ritmo de la música, a partir de su relación con la letra de diferentes canciones. 2º grado Bloque III Aplica técnicas de respiración y de emisión vocal en la práctica del canto. 5º grado Bloque I Expresa, por medio de improvisaciones con su voz, cuerpo, objetos e instrumentos, el mundo sonoro individual. 5º grado Bloque III	

Elaboración propia

**Quinta sesión:**

Me miro en ti.

- **Contenidos conceptuales**

Para la danza, los contenidos planteados son: expresar corporalmente diferentes maneras de relacionarse (contacto y cercanía) con objetos e individuos en el espacio personal y general. Observar e imitar movimientos y sonidos realizados por otros; explorar libremente la relación entre el movimiento y sonido; y explorar las posibilidades de movimiento con un objeto.

En música los contenidos propuestos fueron: seguir el pulso musical con movimientos corporales e instrumentos de percusión; distinguir el ritmo en la música a partir de la relación con la letra de diferentes canciones; expresar su sentir por medio de improvisaciones con su voz, cuerpo, objetos e instrumentos;

observar e imitar movimientos y sonidos realizados por otros; explorar con su voz las posibilidades sonoras, en sincronía con el movimiento; y explorar las posibilidades sonoras y rítmicas de un objeto.

El elemento que estuvo presente en esta sesión durante las exploraciones, experimentaciones y creaciones fue la varilla de madera, que se incluiría en los juegos de manos para dar el salto a la Danza de palos o bastones. Los contenidos que permitieron el cruce fueron la exploración de las diferentes posibilidades de movimiento, sonorización y ritmo con el objeto, la imitación de los movimientos y sonidos realizados por los otros y la relación con el otro a partir de un objeto.

- Aspecto metodológico

En la etapa de inicio se propuso un calentamiento para disponer el cuerpo, la mente y la voz. El calentamiento iniciaría con movimientos de articulaciones para preparar el cuerpo de cabeza a los pies. La formación del grupo para esta sesión sería circular.

La siguiente actividad consistiría en la imitación de un sonido con un movimiento. El primer sonido con movimiento lo realizaría alguna de las profesoras y los alumnos lo imitarían. Se promovería que todos los alumnos participaran. Así, cada vez que se ejecutara un movimiento y sonido nuevo, se repetirían los anteriores, de tal manera que se construyera una composición colectiva.

La tercera actividad consistiría en realizar el juego de manos de batom con las propuestas que ellos inventaron en la sesión anterior. La canción, que se llevaría grabada, se repetiría tres o cuatro veces para que los movimientos de las creaciones colectivas pudieran ser ejecutados con mayor seguridad, exactitud y fluidez. Estas repeticiones también servirían para rectificar los movimientos, corregir los errores, hacer cambios en el orden, y memorizar el ejercicio.

En la etapa de desarrollo se planteó todo el trabajo corporal, sonoro y de relación con el objeto, la varilla de madera. Por parejas realizarían el juego del espejo donde uno de los integrantes de la bina, es el espejo y el otro es quien se mira en el espejo. Quien se mira en el espejo hace los movimientos que quiera y el compañero que funge como espejo que debe imitarlo, no hay contacto físico

sólo se miran. Después cambiarían de roles. Este ejercicio se planeó con una propuesta musical y con movimientos libres. La única condición fue la observación atenta del otro para la ejecución de los movimientos.

La segunda actividad de la fase del desarrollo sería similar a la del espejo, pero el movimiento estaría guiado por la varilla de madera. La varilla se colocaría en las palmas de las manos de la pareja. Primero se haría una sensibilización para sentir el objeto. Ésta consistiría en lo siguiente: las parejas se colocan frente a frente y sólo sostienen la varilla con la palma de la mano sin hacer ninguna fuerza. Después de sentir en la palma la varilla, uno de los integrantes de la pareja, sugiere el movimiento a su compañero dando ligeros empujones a la varilla, utilizando sólo la palma de la mano evitando que se caiga, siguiendo el compás de la música y se cambian los roles.

En la actividad del espejo se trabajaría la relación de cercanía o proximidad con el otro. Al imitar el movimiento, además de estar atento a lo que hace el que se mira en el espejo, se da una cercanía cuerpo a cuerpo sin tocarse, lo que genera la sensación de proximidad. En este juego también se da una relación de contacto con el otro mediado por la varilla de madera, ya que el otro se mueve de acuerdo a la propuesta de movimiento de quien se mira en el espejo.

La tercera actividad de esta etapa consistiría en explorar las posibilidades sonoras del objeto, para la cual necesitaríamos dos varillas de madera para cada alumno. De manera individual los alumnos utilizarían dos varillas. Se les harían sugerencias para producir el sonido como: golpear el piso, o alguna parte de su cuerpo u otros objetos que estén a su alrededor o también entre las varillas.

Una vez que concluyeran su exploración, elegirían sólo un sonido para mostrarlo al grupo y de uno en uno lo expondrían a sus compañeros.

En la etapa de cierre realizarían el juego de manos con La canción de batom pero utilizando las varillas y cantando al unísono; repitiendo la composición un par veces. El ritmo ostinato se mantendría y los golpes de palmas serían sustituidas las golpes de las varillas. Entre cada verso los alumnos inventarían otra forma de hacer sonido utilizando las varillas de madera cómo si estuvieran jugando el juego de manos.

**Tabla 10.** Nodos conceptuales, metodológicos y herramientas. Sexta sesión.

Nodos interdisciplinario	Herramienta	Conceptuales	Metodológicos
6ª. Sesión	Danza de palos o bastones	Análisis, ejecución y reelaboración de la Danza de palos o bastones a partir del juego de manos de batom.  Coordinación visual y motriz, ejecución rítmica y de movimiento con un objeto	Ejecución de las propuestas de los juegos de manos utilizando la música de batom Observación y análisis de la danza palos o bastones (identificar similitudes y diferencias de movimiento con respecto al juego de manos batom) Aprendizaje y reelaboración de la danza.
Aprendizajes esperados	Danza	Interpreta una idea sencilla por medio de una secuencia de movimiento. 4º grado Bloque I Expresa corporalmente diferentes maneras de relacionarse con objetos e individuos en el espacio personal. 3er grado Bloque II Elabora una danza colectiva que integre elementos de la cultura local, regional o nacional. 5º grado Bloque V Distingue elementos básicos de las danza de los pueblos originarios de México y del mundo. 6º grado Bloque II	
	Música	Sigue el pulso musical con movimientos corporales e instrumentos de percusión. 2º grado. Bloque II Distingue el ritmo en la música, a partir de su relación con la letra de diferentes canciones. 2º grado Bloque III Expresa, por medio de improvisaciones con su voz, cuerpo, objeto e instrumentos, el mundo sonoro individual. 5º grado Bloque III	

Elaboración propia

**Sexta sesión:**

La danza de palos o bastones.

- Contenidos conceptuales

Los contenidos de danza programados para la última sesión fueron: coordinar y ejecutar movimientos a partir de un registro sonoro; distinguir los conceptos y acciones básicas de movimiento e identificarlos en las danzas de los pueblos originarios de México y el mundo. Elaborar colectivamente una danza que integre elementos de la cultura local, regional o nacional. Expresar corporalmente diferentes maneras de relacionarse con objetos e individuos en el espacio personal. Identificar, elaborar, ejecutar y recrear una danza.

Para música fueron los siguientes: seguir el pulso musical con movimientos corporales e instrumentos de percusión, distinguir el ritmo de la música a partir de su relación con la letra de diferentes canciones, ejecutar un ritmo ostinato con un objeto, inventar grafías no convencionales para ejecutar sonidos y ritmos, ejecutar sonidos con un objeto y sincronizar la música y el movimiento a partir de un juego de manos.

Los contenidos para hacer el cruce disciplinar fueron: analizar, ejecutar y reelaborar una danza de forma colectiva que integre elementos de la cultura local; sincronizar la música y el movimiento a partir de un juego de manos utilizando un objeto y así promover la coordinación visual y motriz.

Con esta sesión llegamos al final del proyecto De los juegos de manos a las danzas con palos. En esta se vio y ejecutó la Danza de palos o bastones y se establecieron las similitudes con el juego de manos batom que realizaron en sesiones anteriores.

- Aspectos metodológicos

En la etapa de inicio se propuso observar los videos de las Danza de palos o bastones de Cataluña y la Danza de Paloteo de Michoacán para analizar a partir de preguntas, los movimientos que realizan los ejecutantes, cómo se relacionan con los bastones y la identificación de frases musicales y de movimiento que se repiten durante la ejecución. Así como, identificar la similitud de estas danzas con los movimientos que utilizaron en La canción de batom y en los juegos de manos.

Por imitación aprenderían la Danza de palos o bastones y la repetirían un par de veces. Y de esta forma práctica compararían los movimientos que realizan en la danza con el juego de manos batom. A partir de esta experiencia se pretendía que los alumnos nombraran las acciones y movimientos presentes en la danza y en el juego de manos.

Posteriormente los alumnos mostrarían a todo el grupo los movimientos y sonidos que inventaron en la sesión pasada utilizando la canción de batom, los juegos de manos y las varillas de madera.

En la etapa del desarrollo se planeó trabajar con la escritura de grafías no convencionales para representar composiciones sonoras realizadas a partir de los sonidos producidos por las varillas de madera, de forma colectiva. Así que, de forma grupal los alumnos explorarían los sonidos que producen las varillas e inventarían una grafía para representar cada uno de los sonidos. Los alumnos que así lo quisieran propondrían sus grafías y su sonido a todo el grupo para compartir con el resto de la clase su trabajo y así de manera conjunta crearían y realizarían una secuencia sonora grupal.

De la secuencia sonora grupal que los alumnos crearían en la actividad anterior, establecimos que los alumnos debían identificar la acción o movimiento global que realizaron para hacer el sonido con las varillas de madera. Una vez que relacionaran el símbolo del Alfabeto de movimiento con la grafía sonora no convencional, por equipos, crearían una secuencia sonora y de movimiento distinta. Con la condición de respetar las grafías sonoras no convencionales y los símbolos del Alfabeto establecidos de manera conjunta. Así ellos en sus secuencias podrían trabajar con el orden y la repetición de los patrones rítmicos y de movimiento, utilizando las grafías y símbolos para elaborar su propia partitura. Al término de este ejercicio, cada equipo ejecutaría varias veces su secuencia y posteriormente intercambiarían la composición realizada con otro equipo para que ellos la ejecutaran.

En la fase del cierre comentarían lo sucedido en el ejercicio de las grafías y cómo fue su ejecución en los equipos, qué dificultades se les presentaron y cómo las resolvieron.

La siguiente actividad del cierre proponía que los alumnos inventaran nuevos movimiento a la Danza de paloteo, teniendo como antecedente lo que vieron y aprendieron de esta danza y de sus creaciones para el juego de batom utilizando las varillas de madera.

Cuando se llevaron a cabo estas actividades en el salón de clases, éstas fueron modificadas sobre todo la fase de desarrollo. Como se mencionó en el relato invertimos tiempo en el análisis y aprendizaje de la Danza de palos o bastones y la relación de ésta con el juego de batom. Una vez que los alumnos

aprendieron la danza se les dio tiempo para explorar e integrar nuevos movimientos o retomar de los que ellos habían creado para la canción de batom. Con todos estos elementos puestos en juego los alumnos reelaboraron la danza de paloteo. Para los alumnos resultó sencillo identificar el ritmo y movimiento ostinato en la danza, identificar las frases musicales y de movimiento por lo que su ejecución se dio fluida.

Los cruces disciplinares a partir de los nodos conceptuales y metodológicos nos permitieron darle coherencia a las actividades que se plantearon y desarrollaron en el transcurso de las sesiones. La relación que encontramos a nivel conceptual entre las dos disciplinas ayudó a que las actividades planteadas tuvieran una lógica en su estructuración y diseño.

Dentro de la planeación, en las tres primeras sesiones, se puede observar esta relación dual conceptual de ambas disciplinas en los contenidos que manejan cada una. Por ejemplo al concepto de pausa activa le correspondía el silencio, a la acción-movimiento le correspondía un sonido, se manejó un pulso corporal y sonoro del pulso, se estableció una relación de los niveles corporales con la altura del sonido, y se identificaron frases de movimiento y musicales en las diversas canciones que utilizamos.

En las tres sesiones restantes los nodos conceptuales abarcan mayores generalidades de ambas disciplinas como por ejemplo: relacionan el ritmo ostinato con la repetición del movimiento, sincronizan el movimiento con las frases musicales, identifican las posibilidades de movimiento y sonoras con un objeto, reelaboran una danza a partir del juego de manos y coordinan visual y motrizmente la ejecución rítmica de un movimiento con un objeto.

En el caso de los nodos metodológicos la elaboración de la ruta de trabajo fue la que nos permitió establecer: cómo íbamos abordar las clases, qué herramientas íbamos a utilizar, qué actividades proponíamos y cómo íbamos a ayudar a los alumnos a entender, interiorizar, explorar y experimentar los conceptos de danza y música. A partir del análisis de las planeaciones identifiqué que utilizamos canciones, imágenes mentales, juegos de manos y el uso de objetos para detonar la exploración y experimentación corporal y sonora del

cuerpo, para la creación de frases de movimiento y musicales. Al manipular, tocar, sentir, mirar, escuchar y realizar un trabajo artístico, cada conexión de los sentidos está en juego, no son movimientos rutinarios sino acumulativos (Dewey, 1980). Cada actividad planteada, pretendía que los alumnos, conocieran, experimentarían, percibieran y sintieran su cuerpo y el cuerpo de los otros a través del juego reconociéndose en el proceso como seres creativos capaces de cuestionarse, de pensar y gozar lo que realizan.

En la 4ª, 5ª y 6ª sesión las herramientas se convirtieron en los nodos que guiaron las sesiones: la canción de batom y los juegos de manos nos permitieron relacionar movimientos propios de estos juegos con la Danza de palos o bastones, la varilla de madera por lo tanto, se convirtió en el pretexto para la exploración sonora y de movimiento.

## **5.2. Experiencias de las relaciones en la dupla docente**

La dupla docente como la conformación del grupo interdisciplinario fue la constante durante todo el proceso. Esto generó un espacio de interés, escucha, diálogo compartido entre las profesoras acompañantes. Esta forma de trabajo se potencializa en el hacer porque se da una apertura hacia el otro.

Se entiende la dupla docente como una forma de trabajo colegiado, donde participan dos docentes para la planeación, ejecución y evaluación de la clase. En esta relación entre iguales se aprende del otro y de su experiencia, se retroalimentan ambas partes y resulta un proceso de aprendizaje para los dos. El trabajo colegiado, o como lo llama Finkel (2000, p. 27) la “enseñanza colegiada” es aquella en la cual dos docentes trabajan de manera conjunta para una clase.

La enseñanza colegiada, según Finkel (2000), tiene cinco criterios que la distinguen de otras formas de enseñanza en equipo. Estos criterios son: 1. Los dos profesores deben ser *iguales*, deben respetarse uno a otro y considerarse pares intelectuales. 2. Los dos profesores deben ser diferentes, deben estar interesados uno en el otro, pero también deben existir diferencias en la forma en como cada uno construye su forma de trabajo. 3. Los dos profesores deben actuar como *colegas intelectuales*, con tareas que deben cumplir conjuntamente

como la planeación hasta llevar los materiales necesarios para los estudiantes. 4. La propuesta de trabajo colegiado debe tener su base en la *indagación* sobre un asunto de interés común a partir de la conversación y acuerdos sobre lo que debe enseñarse. 5. Ambos profesores deben pensar en sus estudiantes de una forma nueva. Estos cinco criterios se pusieron en juego en la dupla docente que formamos Soledad y yo.

Esta forma de enseñanza abre la posibilidad para el desarrollo personal y el crecimiento profesional significativo, lo que incrementa la capacidad de enfrentar constructiva y colectivamente los problemas.

La dupla docente surge como propuesta de trabajo de la MDE Línea de Educación Artística y se usa en el CENART en otros programas de formación como en el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en Educación Básica. Esta forma de trabajo colegiado sirve para abordar las distintas disciplinas artísticas de forma interdisciplinar, en el que los especialistas conjugan saberes, métodos, inquietudes, problemáticas, conceptos que sirven para enriquecer la enseñanza de las propias disciplinas y objetos de estudio de las artes.

Esta forma de trabajo la adoptamos en el acompañamiento que realizamos en la escuela primaria. A pesar de ingresar juntas a la MDE, no teníamos otra relación más allá del compañerismo de grupo. El trabajar juntas en el proyecto nos obligó a cambiar la relación que teníamos al inicio de mero compañerismo, podríamos decir hasta distante, a tener una relación de mayor profundidad en el ámbito profesional y personal. Todo esto gracias a las exigencias propias del acompañamiento y del trabajo en dupla, lo cual, nos obligó, como menciona Planella (2008), a aprender a escuchar, a aprender a mirar y a dejarse transformar por el otro.

La primera experiencia con la interdisciplina se dio desde el proceso de planeación. Las dos profesoras entablamos un diálogo<sup>68</sup> y una comunicación

---

<sup>68</sup> El diálogo entendido como la “presencia de significado en el seno del grupo, a partir del cual puede emerger una nueva comprensión, algo creativo que no se hallaba, en modo alguno, en el momento de partida” (Bohm, 2012, p.30)

continua, que se vio reflejada durante todo el proceso. Aprendimos a escucharnos (Planella, 2008), es decir, silenciamos todo aquello que nos pudiera obstruir escuchar la voz del otro, como los prejuicios, emociones, recuerdos, consejos, convicciones que tenemos arraigadas como parte de nuestra experiencia de vida. Durante este proceso también aprendimos a mirarnos, es decir, descubrimos a la persona que está a nuestro lado y la miramos con nuevos ojos, descubrimos en el trato cotidiano sus potencialidades y fortalezas.

El diálogo fue uno de los factores fundamentales para la dupla docente. Tomo el diálogo como el juego donde todos ganan (Bohm, 2012) a diferencia de la discusión en la que yo gano y tú pierdes. Cada uno de los participantes al dialogar pone a consideración su pensamiento resultado de sus experiencias, expresa sus puntos de vista pero no trata de imponer su visión a los otros. Según Bohm (2012), cuando verdaderamente se da un diálogo el pensamiento individual se transforma en colectivo. Lo que da como resultado una relación de igualdad, contraria a una relación de imposición de los puntos de vista del otro. En este acompañamiento se dio ese pensamiento colectivo en la dupla.

La práctica interdisciplinaria tiene exigencias (Ander-Egg, 2009), éstas son: establecer lazos de comunicación efectivos con quien lleva a cabo la interdisciplina y los otros; lograr entre los docentes y alumnos un buen clima de interacción pedagógica; exigir disposición al diálogo y manifestar interés por saber qué hace el otro. Todas estas exigencias estuvieron presentes en el acompañamiento y se manifestaron en diferentes momentos de todo el proceso.

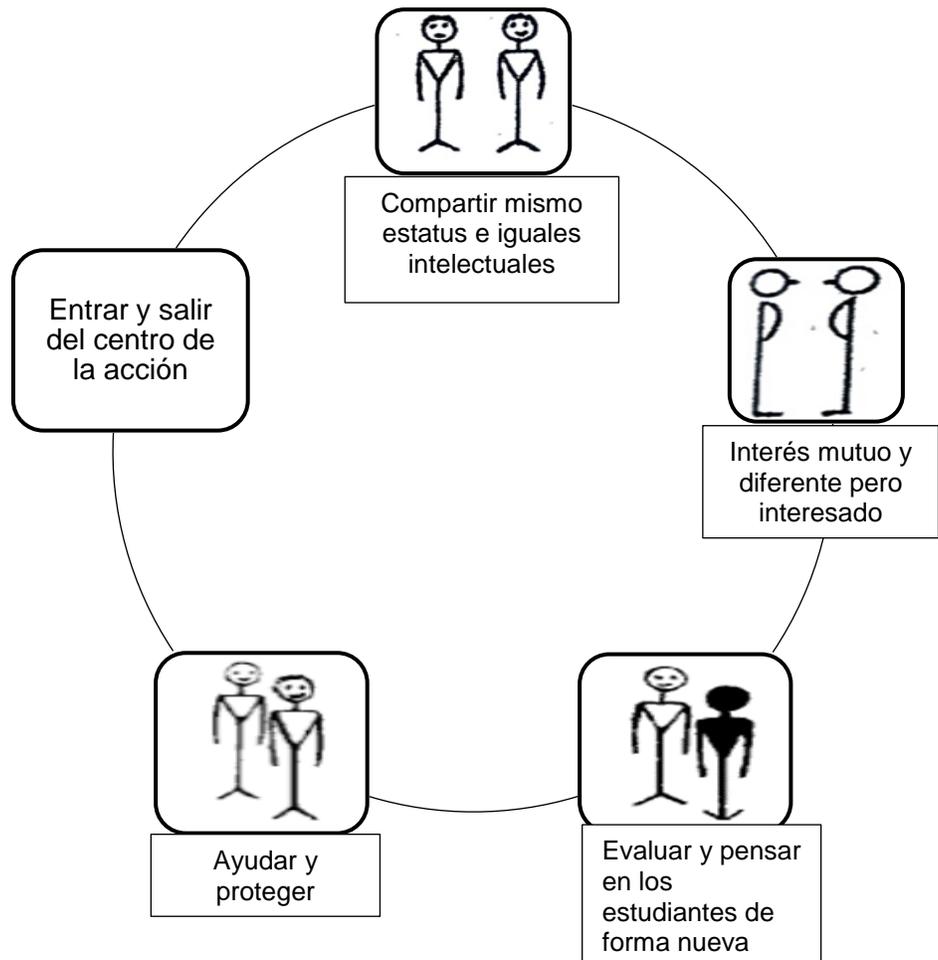
El encuentro con el otro y el diálogo nos permitieron establecer ciertas relaciones de contacto entre las profesoras acompañantes, en diferentes momentos del proceso. Analizaré por el momento las relaciones que se dieron en la segunda fase del acompañamiento, para entender cómo fue la experiencia y el diálogo a veces sin palabras de las profesoras.

Para explicar la evolución en el contacto y relación de la dupla, tomo algunas relaciones de Hutchinson (2008) ligadas con los encuentros que se dan entre dos personas cuando coinciden en un espacio. Estas relaciones son:

*compartir (mismo estatus), interés mutuo (igual), evaluando (mismo estatus) y ayudando protegiendo (en menor grado).*

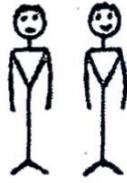
A estas relaciones agrego las características que menciona Finkel (2008) sobre la enseñanza colegiada, porque hacerlo me permite profundizar en el tipo de relación que se dio en la dupla docente. Las relaciones que establezco para este análisis las nombro de la siguiente forma: compartir mismo estatus e iguales intelectuales, interés mutuo y diferentes pero interesados, evaluar y pensar en los estudiantes de forma nueva, ayudar y proteger, y propongo una más que titulé entrar y salir del centro de acción.

Figura 24. Relaciones de pareja



Relaciones propuestas para analizar la dupla docente. Elaboración propia

### 5.2.1. Compartir mismo estatus e iguales intelectuales.



Al inicio del proceso las dos profesoras acompañantes nos encontrábamos en una relación de *compartir*, es decir estábamos lado a lado, desde el momento en que tomamos la decisión de trabajar en dupla. Físicamente compartimos el mismo espacio físico hombro con hombro. Esta relación expresa igualdad o pertenencia a lo mismo. Las dos profesoras, como lo menciona Finkel (2008) éramos pares intelectuales. Ambas somos especialistas en nuestras áreas (danza y música) y compartíamos la visión de enseñar las artes de una manera distinta a cómo se enseña tradicionalmente la disciplina. Las dos habíamos trabajado en niveles básicos en diferentes momentos de nuestras vidas<sup>69</sup> y compartíamos el estudio de la MDE. El ser iguales intelectuales no sólo se refiere a los conocimientos que tenemos de nuestras disciplinas, sino también implica reconocernos en el otro, mostrarnos nuestro respeto y compartir la condición de igualdad.

Está relación se mantuvo en todas las fases del acompañamiento pero se evidenció más en la primera, segunda y tercera fase. En la primera fase nos reconocimos como dupla de trabajo, realizamos las gestiones necesarias para presentarnos con las autoridades correspondientes para la realización del proyecto. Nos reconocimos como las profesoras especialistas en Danza y Música. Elaboramos las planeaciones, entrevistas y materiales necesarios para llevar a cabo el acompañamiento. Revisamos conjuntamente las planeaciones de las profesoras y dábamos nuestros puntos de vista, opiniones y sugerencias de forma colegiada. Compartimos nuestros saberes, inquietudes, dudas, aciertos entre nosotras, a lo largo de las tres primeras fases, y con las profesoras

---

<sup>69</sup> La profesora Soledad F. inició su carrera como profesora de música en escuelas de infantes. Actualmente participa en el Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la educación básica, que promueve en CENART, su principal objetivo es el acercamiento y formación de profesores de educación básica a las Artes, específicamente la profesora Soledad realiza su aporte en el área musical. Ha participado en la elaboración de los planes de estudio para educación básica, primaria y secundaria, y materiales complementarios elaborados por la Secretaría de Educación Pública en los años 2000 y 2006. Se ha desempeñado como Subdirectora Académica en la Academia de la Danza Mexicana.

acompañadas sobre todo en la cuarta y quinta. En estas dos se potencializó la comunicación entre las cuatro profesoras.

Cuando compartimos a las profesoras acompañadas que teníamos poco tiempo de conocernos y de trabajar juntas se sorprendieron, porque *parecía* que llevábamos años de conocernos, porque nos complementábamos, según ellas, muy bien en el trabajo con los niños

La planeación de las secuencias, la forma en que nos relacionamos en el cotidiano con los alumnos, permitió que las profesoras tuvieran esa percepción de “conocerse de años” que vieron en nuestro actuar.

F: ... yo juraba que tenían años de conocerse y que habían trabajado otras cosas juntas, y es que tienen esa facilidad, esa organización en el trabajo, no sabía que apenas se conocía, pues sí sorprendente. (EG LC, FC, 17/06/15)

Ellas pudieron observar desde afuera como se dio esa relación de compartir de ambas profesoras al momento de dar la clase. El diálogo, la conversación, la comunicación, la empatía que se generó a lo largo del proceso fue producto de un proceso previo de puesta en común.

### **5.2.2. Interés mutuo y diferente pero interesadas.**



En esta relación, según Hutchinson (2008), los dos participantes se miran cara a cara para conversar o para confrontarse y por un momento comparten el mismo “carril” o trayecto que les permite avanzar a la par. Uno de los momentos en los que más se dio esta relación fue al planear, lo que suponía ponernos de acuerdo en lo que íbamos a proponer y enseñar a las profesoras y alumnos desde nuestra visión de la enseñanza de la Educación Artística. Ambas profesoras compartíamos un estilo<sup>70</sup> para abordar las disciplinas lo que nos

---

<sup>70</sup> “El estilo que le damos a los contenidos de una asignatura refleja nuestra forma de entenderla. Podemos poseer una determinada cantidad de información sobre literatura, matemáticas o ciencias, pero sólo los conocimientos que encarnamos de verdad forman parte de nuestro ser” (Van Manen, 2004, p.68)

posibilitó construir puntos de encuentro (nodos interdisciplinarios) y formas de trabajo compartidas (ruta de trabajo).

Esto generó una *relación de interés mutuo*, es decir, al realizar la planeación frente a frente, fue necesario entablar un diálogo para compartir intereses e inquietudes sobre lo que íbamos a proponer, negociamos los contenidos de ambas disciplinas, establecimos conceptos que funcionaron como nodos para realizar el cruce interdisciplinar, compartimos y elaboramos una ruta de trabajo que nos permitió establecer de manera general nuestra visión de la enseñanza las artes, compartimos estrategias y formas de enseñanza que nos han servido en experiencias previas en el ejercicio docente.

Cada profesora puso al servicio de la otra, su forma de enseñar cada disciplina artística y con ello encontramos semejanzas. Al respecto Finkel (2008) afirma:

los dos profesores debemos ser diferentes pero interesados el uno en el otro y más que rivales somos colegas intelectuales que administramos un curso o damos un currículo, sin perder de vista todas y cada una de las actividades planeadas, así como las implicaciones técnicas y administrativas que se tienen al llevar a cabo la labor docente (p.228).

Las dos como lo mencioné planeábamos juntas, pero también revisábamos juntas las planeaciones de las profesoras acompañadas, compartíamos lo que nos había funcionado con otros grupos y también ideábamos juntas cómo abordar ciertos contenidos.

La relación de *interés mutuo* también se dio al llevar las sesiones planeadas a la práctica frente a los diferentes grupos, ya que fue necesario hacer adecuaciones por distintos factores: el tiempo de la clase, el exceso de actividades planeadas, las necesidades de los alumnos. Esto originó que al llevar a cabo la clase, hubiera momentos en que nos acercábamos a platicar brevemente sobre la pertinencia o no de la actividad siguiente, cuando veíamos cómo lo estaba resolviendo el grupo y cómo nos íbamos ajustando a los tiempos reales de lo establecido en el papel.

Esto lo vimos desde la primera sesión con el grupo de quinto año ya que era el primero con el que teníamos clase. Con este grupo realizamos todas las actividades del inicio y la mitad del desarrollo tal cual las habíamos planeado. Pero no consideramos en nuestros tiempos, la presentación de las profesoras y las reglas de la clase, por lo que el tiempo frente a grupo se redujo considerablemente. Teníamos planeada la Danza carola en círculo y decidimos en ese momento no hacerla en ninguno de los grupos.

De camino para la segunda clase con los alumnos de cuarto grado y tomando como experiencia lo sucedido con los alumnos de quinto decidimos quitar la formación de equipos para hacer saltos y sentir el pulso. Sustituimos esa actividad con la que teníamos contemplada al inicio que fue la ejecución de diferentes movimientos (entre ellos el saltar) a partir de una señal sonora propuesta por las profesoras, intencionalmente ampliamos la duración de la señal sonora del salto para cambiar el pulso corporal que era la intención. Con este segundo grupo decidimos quitar el juego de las sillas por la cantidad de niños y por el tiempo que implicaba hacer el acomodo de éstas en el espacio. Sustituimos esta actividad por la de las estatuas de marfil con la variante de la música. Es decir, los alumnos caminaban por todo el espacio siguiendo una música determinada y al momento en que la música paraba ellos se quedaban quietos como estatuas, hasta que volvía a iniciar la música.

*Figura 25. Ponerse de acuerdo*



Exploración de las diferentes posibilidades de movimiento a partir de las señales sonoras. Nos ponemos de acuerdo para darle instrumentos a la profesora de grupo. Fotografías Julieta Mayanelly Miranda Andrade, Tlalpan 2015, Archivo equipo de Investigación.

Tomar cualquier decisión sobre quitar, adecuar o proponer una actividad o cambiar el orden de lo planeado, siempre se dio una relación de interés mutuo, nos enfrentamos cara a cara y dialogábamos sobre lo que pensábamos y hacíamos los ajustes necesarios. En este ejemplo también se evidencia lo que Finkel (2008, p.229) menciona en torno de la enseñanza colegiada: los profesores “deben pensar sobre sus estudiantes de una forma nueva al hacerlos participantes en la conversación” y en este caso de las actividades.

Al cambiar las actividades o modificarlas no perdíamos de vista el proceso de *indagación*, exploración y experimentación que debían tener los estudiantes para entender los conceptos y desarrollar las habilidades que deseábamos trabajar con ellos. La propuesta de trabajo tenía un interés común a partir de la conversación y acuerdos de lo que se debe enseñarse (Finkel,2008).



### **5.2.3. Evaluar y pensar en los estudiantes de forma nueva (mismo estatus)**

En esta relación las dos personas están mirándose cara a cara pero en una línea diagonal, cada una se dirige a la dirección contraria respetando su “carril”, no se confrontan pero siguen teniendo una cercanía entre sí. Según Hutchinson (2008), cuando se da esta relación, la pareja quiere conversar pero también quiere estar abierto a los demás y por lo tanto alejarse, cuando así lo decida.

Esta relación la observamos sobre todo cuando Soledad y yo determinamos sesión a sesión los contenidos propios de cada disciplina artística que, nosotros consideramos importantes e indispensables para entenderla y enseñarla. Aun cuando había conceptos en común y se daban encuentros, en algunos momentos parecía que cada disciplina seguía su propia ruta. Por ejemplo en la sesión tres una de las actividades planeadas era trabajar el cuento de la Historia de la hoja de papel para detonar las acciones básicas de movimiento, reconocer los signos del alfabeto y elaborar con ellos una partitura dancística. En el caso de música una de las actividades fue reconocer las frases musicales de la canción de Yengüe y realizar movimientos en función de éstas.

Aquí parece que cada disciplina sigue su propio curso, pero aún en estos “aparentes caminos distintos” se establecieron esos puntos de encuentro y de convergencia. Al iniciar con la canción los alumnos reconocían las frases musicales e identificaban movimientos específicos para cada una de ellas. Colectivamente se construyó una secuencia de gestos corporales para algunas frases de esta pieza musical con el juego de los saludos. Había repeticiones de movimientos sobre todo en los coros, los alumnos se tomaban de la mano, hacían un círculo y lo avanzaban, al realizar esta canción había continuidad y fluidez en la ejecución. Estos elementos aparentemente aislados por verse en una canción se retomaron cuando los alumnos crearon su partitura de movimiento. En ella, al igual que en la canción que hicieron con movimientos, estaba presente el concepto de secuencia,<sup>71</sup> entendida ésta como un movimiento seguido de otro distinto, hubo repetición de movimientos y se buscó que su ejecución fuera de forma fluida como en la canción que habían realizado al inicio de esa clase.

En las actividades planeadas se buscó que los alumnos indagaran sobre los conceptos de las disciplinas artísticas para explorar y experimentar los procesos de creación que viven los artistas al realizar una obra.

En la ejecución de las secuencias también se dieron las relaciones de *ayudar proteger y de entrar y salir del centro de atención*. Expondré algunos ejemplos para entender estas relaciones de la dupla.

#### **5.2.4. Ayudar y proteger.**



Esta relación se da cuando dos personas se encuentran una atrás de la otra sin obstruir su espacio vital. La persona que se ubica atrás está a la expectativa de lo que requiera el otro pero sin invadirla. Las dos van hacia la misma dirección, pero cómo se observa en la figura, la primera persona tiene una mayor jerarquía por ir adelante. Se percibe cierta desigualdad porque la que va al frente domina o da la instrucción o está a cargo de la actividad, y parecería tener una posición

---

<sup>71</sup> Según la RAE la secuencia es la serie o sucesión de cosas que guardan entre sí cierta relación. En música es la progresión o marcha armónica. <http://dle.rae.es/?id=XPchg6c>

más importante que la de atrás, pero eso es relativo porque quien va atrás está cubriendo y protegiendo los pasos de quien dirige.

En ocasiones cuando algunas de las dos profesoras estábamos al frente de la actividad necesitábamos ayuda para realizar simultáneamente diversas acciones. Como sucedió en la primera sesión de la segunda fase, cuando la profesora Soledad necesitaba tocar varios instrumentos al mismo tiempo, y yo le ayudé a tocarlos.

Esta relación también se daba cuando había que repartir material como plumones y hojas, poner o quitar la música para determinados ejercicios. Revisar y ayudar a los alumnos en sus dudas aun cuando no estuviéramos dirigiendo la actividad es un ejemplo de esta relación.

*Figura 26. Profesoras repartiendo material*



Profesoras repartiendo material para la escritura de desplazamiento. Fotografía Julieta Mayanelly Miranda Andrade. Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

En esta relación ambas íbamos hacia la misma dirección pero una se encuentra diagonalmente detrás de la otra. La persona de atrás en esta relación puede adelantarse y tener una posición de igual o convertirse en el nuevo líder.

El tomar la delantera implicaba que la profesora que estaba cuidando los pasos de la de adelante, tomaba la batuta o el lugar de quien estaba al frente. Esto sucedía cuando las dos profesoras participábamos activamente en las

actividades, y al término de alguna dirigida por la otra profesora dábamos paso y continuidad a la siguiente sin que se notara demasiado el momento de transición. Por ejemplo en la cuarta sesión del grupo de quinto grado Soledad enseñó la canción de batom, los niños la repitieron y realizaron los movimientos que ella propuso. Analizaron cada frase e identificaron el ritmo ostinato acompañándolo de dos palmas. Yo, que en ese momento me encontraba como observadora (atrás de la maestra Soledad), me uní al círculo para realizar lo mismo que los alumnos. Una vez que los alumnos se aprendieron la canción. Yo les dí la siguiente indicación, que fue poner movimientos distintos a la canción, utilizando los que realizaron en los juegos de manos y que hicieron al inicio de la clase. Después las dos profesoras dimos el ejemplo para que los alumnos se dieran una idea de cómo iniciar la exploración.

En este ejemplo se percibe cómo la profesora (en este caso yo) está atrás o protegiendo, avanza al círculo se incorpora al trabajo se coloca al lado de la profesora que dirige y de pronto se adelanta y toma la batuta de la siguiente actividad, sin dar un corte abrupto a la clase. Más bien, continúa con lo que se estaba realizando. Como fue en este caso. Siempre establecimos que actividad íbamos a dirigir.

*Figura 27. Profesoras mostrando un juego de manos*



Las dos profesoras muestran las posibilidades de los juegos de manos para la canción de Batom. Los alumnos exploran en cuadrillas y parejas algunos de los movimientos de los juegos de manos para la misma canción. Fotografías Julieta Mayanelly Miranda Andrade. Tlalpan, 2015, Archivo equipo del equipo de investigación.

### **5.2.5. Entrar y salir del centro de atención.**

La relación que denominé entrar y salir del centro de atención se debe a que hubo ocasiones en que un miembro de la dupla tomábamos la palabra o el control de la actividad y el otro miembro permanecía en la periferia sólo observando lo que pasaba o haciendo anotaciones o grabando o preparando el material de la siguiente actividad, y dejaba “solo” a quien en ese momento llevaba la batuta. Pero no por ello dejaba de poner atención a lo que sucedía en la clase. Veía constantemente, a quien estaba dirigiendo para sus necesidades. Si quien estaba afuera se percataba que los conceptos o consignas no habían sido claros; notaba que los alumnos no lo seguían, pedía la palabra, levantando la mano o lanzando una mirada para pedir permiso de intervenir o se acercaba a quien dirigía la actividad para hacer la aclaración y después de eso salir del centro de atención o escena.

Ejemplo: en la segunda sesión con el grupo de cuarto grado en la etapa del desarrollo se trabajó con el concepto de kinesfera y las posibilidades de movimiento explorando la cruz dimensional y los niveles. En esta primera actividad les pedí que se imaginaran dentro de una esfera que cubría todo su cuerpo. Yo les pedí que tocaran el borde de esa esfera con algunas partes del cuerpo sin moverse del centro y les indiqué las direcciones a donde podían moverse (adelante, atrás, arriba, abajo, derecha e izquierda); guíé toda la exploración. La profesora Soledad en ese momento se encontraba fuera del centro observando lo que pasaba con los alumnos. Al momento de mencionar *pausa* los alumnos se quedaban quietos para escuchar la siguiente indicación.

Posteriormente trabajamos los niveles espaciales a partir de imágenes de personas haciendo diferentes acciones. Al seguir con las exploraciones la profesora Soledad se acercó para decirme dos cosas: que teníamos poco tiempo y que tomaría la palabra para aclarar y reforzar que el trabajo de exploración era individual.

*Figura 28. Profesoras comentan actividad*



La profesora Soledad se acerca a la profesora Julieta para comentar sobre la actividad. Exploración de niveles. Fotografía Julieta Mayanelly Miranda Andrade. Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

Cuando ella hablaba los alumnos no la escuchaban y fue necesaria mi indicación de pausa para detenerlos; así pudo comentar: “habíamos dicho que el trabajo era individual y no se vale estar agarrado de la mano de comadre o compadre ¿sí?, cada quien tiene que trabajar en lo suyo. Cuando es trabajo individual, es trabajo individual”. (Video 2ª sesión LC 19/Feb/2015). Una vez reafirmada la consigna en la forma de trabajo, se retiró y proseguí con la exploración del siguiente nivel. En esta nueva exploración les hice hincapié en el que el trabajo es individual y que hay que respetar. Este juego de entrar y salir de las profesoras al principio se daba como se explica en el ejemplo, posteriormente en las últimas sesiones este ir y venir se dio de forma natural, bastaba una mirada para pedir la intervención y aclarar o reafirma las indicaciones.

Este diálogo, la puesta en común, las relaciones entre la dupla, se van, construyendo y consolidando a lo largo del acompañamiento. Planella (2008) afirma que en este proceso el dejarse transformar por el otro y abrirse a una relación recíproca, es fundamental para hacer el camino más fácil y tener una transformación bidireccional.

La enseñanza colegiada supone poner en práctica el diálogo, la negociación, el compartir, el resolver problemas y tomar decisiones juntas. No es

una práctica común en las escuelas y representa todo un reto para aquel quien se atreve a realizar. Al respecto (Fernández y Ramírez, 2014) dicen:

La propuesta de una docencia en binas o cuartetos implica una ruptura importante con respecto a la práctica de la docencia en solitario. En primera instancia no tendría por qué ser conflictiva o difícil de asumir. Incluso muchos de nosotros la asumimos como un reto, una posibilidad de aprendizaje y diálogo con “el otro” que nos enriquece (p. 234).

El compartir el mismo estatus y vernos como iguales intelectuales facilitó el proceso de comunicación en la dupla porque compartimos no sólo el espacio físico sino formas de pensar. Al existir un interés mutuo nos reconocemos como seres distintos pero con fines y formas de trabajo parecidas o iguales, que en este caso, facilitaron la planeación, y la puesta en marcha en cada una de las sesiones.

Evaluar y pensar en los estudiantes de forma distinta supone una relación de cercanía pero también se conserva cierta distancia que nos permitió movernos a conveniencia y tomar posturas sobre conceptos o actividades que deseábamos trabajar con los alumnos disciplinariamente. A pesar de que en ocasiones parecía que íbamos por caminos distintos siempre teníamos un nodo que nos guiaba a pesar de ir en un carril distinto. Si la actividad propuesta en la planeación no funcionaba para lo que queríamos realizar cambiábamos y lo poníamos a consideración de la pareja.

Ayudar y proteger, está relación siempre estuvo presente en la dupla, ya que estábamos siempre atentas a las necesidades de la otra sin invadir su espacio. Esto implicó un proceso de observación y escucha atenta de lo que sucedía cuando una de las profesoras llevaba a cabo una actividad. El entrar y salir del centro de atención se parece mucho a la relación anterior pero con la diferencia de que la profesora que permanecía cerca de la periferia atenta podía entrar a aclarar, resolver dudas o reafirmar una indicación sin quitarle su lugar a quien estuviera al frente.

La dupla docente enriquece el trabajo colegiado y nos permite crecer de forma personal y profesionalmente. Esta experiencia de enseñanza colegiada me permitió reconocermé, aprender, dialogar, negociar con la otra, en este caso Soledad. No es una tarea sencilla y para que funcione los docentes que intervienen en ella deben estar dispuestos a dejar de ser ellos y darse la oportunidad de aprender con y de los otros.

## Conclusiones

Al ingresar a la maestría y a partir de la experiencia que viví en el acompañamiento me doy cuenta de la necesidad e importancia de generar espacios en que los profesores tengan una formación continua en artes y puedan reconocer su potencial para impartir esta materia sin ser especialistas.

Puedo afirmar que la experiencia de las profesoras acompañadas en este proceso, les ayudó a transformar algunas creencias, actitudes y valores que acerca de la enseñanza del arte en la escuela. Éstas, no son fáciles de cambiar porque están dentro de una tradición educativa que responde a un determinado concepto de educación. Con la implementación de este tipo de intervenciones se abre la posibilidad de que las profesoras cuestionen y reflexionen su quehacer docente en la enseñanza de las artes, porque viven cuerpo a cuerpo, el proceso de exploración construcción, creación, experimentación de los conceptos artísticos para la realización de una obra a partir del juego y de actividades lúdicas. La curiosidad que se genera al trabajar de esta forma, obliga a tener los ojos abiertos para valorar las capacidades de los estudiantes en cada uno de los procesos que realizan para llevar a cabo el trabajo artístico.

Con respecto a la pertinencia de las actividades lúdicas, las profesoras reflexionan sobre lo siguiente “al principio no entendíamos el porqué de las actividades, es decir, cantan ¿para qué?, juegan con la varilla ¿para qué?, hacen ese ritmo ¿con qué sentido? Al final entendí porqué ponían esas actividades, su objetivo era prepararlos, visualmente, auditivamente para que tuvieran un mejor dominio de ciertas cosas. Ahora que lo apliqué me doy cuenta que si tú (profesor) no trabajas con esos elementos (refiriéndose al pulso, canciones, movimientos y acciones para jugar con el objeto), cuesta mucho trabajo que los niños lleguen a entender, crear y proponer lo que uno les pide” (EG LC, FC, 17/06/15). El carácter lúdico y de juego de las actividades propuestas apela a que los alumnos participen de ellas sin olvidar sus necesidades, saberes e inquietudes.

Confirmé una vez más, con estos comentarios, que los conceptos que se manejan en las distintas disciplinas artísticas requieren de todo proceso intelectual y en este caso experiencial, necesario para la creación artística.

Cuando ellas se enfrentaron en la cuarta fase a desglosar la secuencia rítmica que enseñaron, se dieron cuenta de que los conceptos de las disciplinas artísticas, al igual que pasa en otras disciplinas como la matemática, deben partir de lo más simple a lo más complicado, como sucede en todo proceso educativo.

Para comprender cómo las profesoras acompañadas lograron cambiar su forma de ver la educación artística durante el acompañamiento, fue necesario analizar lo que pasó con las profesoras acompañantes me enfoqué en dos momentos: la planeación de la propuesta interdisciplinaria y la dupla docente.

### **Propuesta de planeación interdisciplinaria.**

La interdisciplina debe darse desde la planeación para consolidar la propuesta metodológica. Primero expongo cómo se dio la interdisciplina desde la planeación en el caso de las profesoras acompañantes y a partir de esos puntos de análisis explicó lo hicieron las profesoras acompañadas.

Como en todo proceso educativo la planeación es un factor determinante para llevar a cabo una buena práctica educativa. En ésta, plasmamos, la forma de abordar los contenidos que creíamos necesarios para introducir a los estudiantes al estudio de la danza y la música en la escuela básica; establecimos y compartimos formas de trabajo dentro de la clase, lo que nos permitió fortalecer los lazos de diálogo, comunicación y respeto.

Dentro del proceso de planeación identifiqué cuatro factores claves que nos permitieron clarificar qué queríamos hacer y cómo lo íbamos a realizar.

- La elaboración de la ruta de trabajo ayudó a las profesoras acompañantes conjuntar, compartir y transferir metodologías de ambas disciplinas, característica importante de la interdisciplina.
- La elaboración de secuencias didácticas nos permitió establecer los objetivos educativos que pretendíamos alcanzar en cada una de las disciplinas y organizar los contenidos de forma gradual para su aprendizaje. La secuencia guio la práctica educativa interdisciplinaria dentro del aula.

- Las etapas de clase nos sirvieron para establecer cuáles de las actividades que planeamos nos servían para conectar a los alumnos con sus propias experiencias y disponer el cuerpo para el trabajo (inicio), cuáles favorecían aspectos de las disciplinas y el material de estudio (desarrollo) y cuáles nos invitaban a la reflexión de lo que realizamos (cierre).
- El identificar los contenidos que deseábamos trabajar en ambas disciplinas, sirvió para establecer cuáles de esos conceptos fueron utilizados como nodos para realizar el cruce disciplinar y de esta forma encuentro dos tipos de nodos que utilizamos para el desarrollo de las sesiones: los conceptuales y los metodológicos.

La ruta de trabajo, la secuencia de aprendizaje, las etapas de la clase y los nodos conceptuales y metodológicos fueron fundamentales para desarrollar una unidad didáctica interdisciplinaria (Ander-Egg,1999), ya que todos estos elementos ayudaron a responder las preguntas ¿qué vamos a estudiar y para qué? y ¿cómo lo vamos a lograr?

Los nodos identificados en esta fase fueron:

- Nodos conceptuales: pausa activa-silencio; sonido- movimiento; percepción del pulso corporal y musical; manejo de niveles espaciales y altura del sonido; interpretación vocal con desplazamientos; identificar frases musicales y de movimiento; exploración, experimentación y creación a partir de las posibilidades de movimiento y sonoras con el cuerpo y con los objetos [en este caso las varillas de madera]; sincronía de movimiento y música e identificar el ritmo ostinato en piezas musicales.
- Nodos metodológicos, estuvieron permeados por la ruta de trabajo (sensibilización, exploración, experimentación, ejecución, interpretación, creación, reflexión y evaluación) y el uso de herramientas como cuentos, situaciones imaginarias, los juegos de manos especialmente la de batom y la Danza de palos o bastones que nos sirvieron para detonar, explorar, experimentar y crear movimientos y sonoridades. El uso de objetos como

las varillas de madera sirvió para el desarrollo de toda una secuencia. A este tipo de nodo que no tiene una implicación metodológica, lo llamó nodo herramienta.

En el caso de las profesoras acompañadas, lo que guio el cruce disciplinar en sus planeaciones fueron la secuencia rítmica de *Cups* y el objeto que utilizaron para realizarla (el vaso). Los nodos conceptuales que pude distinguir en sus planeaciones fueron: producir sonidos con el cuerpo y la voz; utilizar objetos e instrumentos para manifestar ideas; estructurar secuencias de movimiento acordes con una pieza musical; utilizar sonidos y movimientos como recursos para la improvisación y realizar movimientos sincronizándose a un pulso.

Metodológicamente las profesoras retomaron algunas etapas de la ruta de trabajo propuesta por nosotras; en su práctica dieron mayor énfasis a la exploración, experimentación-juego, la ejecución-interpretación y a los procesos de creación reflexión y evaluación.

Los nodos metodológicos plasmados en sus planeaciones fueron: observación e imitación de los movimientos realizados por otros; exploración sonora con el movimiento realizado por el otro; exploración de distintos objeto sonoros para la producción de alturas, melodías y ritmos; por medio de improvisaciones explorar con su voz, cuerpo, objetos e instrumentos el mundo sonoro individual; reconocer su capacidad y la de sus compañeros para asociar conceptos de movimientos con un tema de sus interés.

Retomaron las canciones utilizadas por las profesoras acompañantes (batom, escatumbaribe). Utilizaron videos (*Cups* y *niña realizando ritmo de Cups*), el uso de palabras que ejemplifican una acción o movimiento (especialmente cuando enseñaban el ritmo: aplauso, tomo el vaso, lo volteo, golpeo el vaso, pega en la mesa, cambio el vaso, palma en la mesa y golpe de vaso en la mesa, comentario de la profesora LC el 7/05/2015); e imágenes mentales para regular el tiempo en la ejecución (lo vamos a realizar como si fuéramos astronautas, es decir *lento*, comentario de la profesora FC el 21/05/2015) para detonar el movimiento y la sonoridad.

### **Equipos interdisciplinarios de enseñanza**

Por una parte tenemos la planeación y por otro la enseñanza interdisciplinaria, esta última se convierte en un desafío y aún más si se participa en un grupo interdisciplinario (dupla docente) como fue en el caso de esta investigación.

La dupla docente exigió de nosotras, profesoras acompañantes, un diálogo continuo, tener apertura a nuevas ideas, salirnos de nuestra zona de confort, trabajar en equipo, negociar saberes, conocer a quien estaba a nuestro lado e interesarnos por lo que hace y cómo lo hace. Esto supuso una forma de ver y de enseñar distinta a la tradicional y nos exigió una actitud abierta al cambio, a la interacción, a la indagación y experimentación con el otro. El camino no fue fácil y requirió de una *disposición real y auténtica* de nosotras para enseñar de forma colegiada; esto quiere decir, que si durante el desarrollo de las sesiones, las profesoras verdaderamente no estaban convencidas de compartir con la otra, no lo harían. Esto se vio reflejado en las acciones al momento dar la clase, la cual puede convertirse en: la sesión de turnos de participación de las docentes (me toca a mí o te toca a ti), o por el contrario puede darse una participación secuenciada, complementaria y sin rupturas o turnos.

En este vaivén de la dupla pude identificar ciertas relaciones que se dieron en el transcurso de las clases y que nombré tomando a Hutchinson (2008) y Finkel (2008). Estos acercamientos muestran cómo las profesoras acompañantes fueron construyendo su relación y enseñanza colegiada. El verse como iguales, el ir lado a lado, compartir formas de enseñanza para la educación artística y tener una actitud de respeto fueron factores que influyeron para la construcción metodológica y conceptual de la propuesta. El interés mutuo y el ser diferentes pero interesados en el otro, originó que se crearan lazos de confianza, escucha mutua, negociación y diálogo entre nosotras. El evaluar y pensar en los estudiantes de forma nueva, nos permitió tomar decisiones sobre lo que acontecía en el salón de clases y negociar lo que debía hacerse para llevar a cabo las sesiones de trabajo. El ayudar y proteger sirvió para estar siempre atentas a las necesidades de la otra, ya que “nos cubríamos los pasos” y

trabajábamos en equipo. El entrar y salir del centro de atención, estudia la forma de complementarse en la dupla, es decir, se evidencian las miradas cómplices, la comunicación no verbal como gestos y diversos tipos de acercamientos que se dieron para pedir la palabra, rectificar consignas de trabajo, ampliar el contenido, o decidir sobre la duración de las actividades, los cuales nos habla de la comunicación que se dio en la dupla.

La enseñanza colegiada en forma de dupla me permitió aprender a mirar, escuchar y valorar a quien tenía a mi lado. Esta forma de enseñanza transgrede la forma tradicional de dar la clase en la que solo el profesor dirige y tiene el control de la situación, En cambio, al enseñar de esta forma se comparte la responsabilidad con el otro y se convierten en cómplices de lo que sucede en el aula. Esta enseñanza, es poco común en las escuelas de educación básica, y es una oportunidad para generar comunidades de aprendizaje (Wenger, Etienne, 2001), entre las profesoras acompañadas y acompañantes.

Nuestro trabajo en dupla generó un ambiente de confianza, compañerismo y respeto con la profesora Soledad y puedo afirmar que estas actitudes permearon la percepción de las profesoras acompañadas al decidir trabajar en equipo y de forma colaborativa es decir, se unieron en la planeación para alcanzar una meta; lo que originó un lazo de complicidad y ayuda mutua.

El planear juntas y decidir de manera colegiada cómo y de qué forma iban a trabajar la clase de educación artística las coloco en una posición distinta a la del profesor que lo hace de forma individual. Estos momentos que se tomaron para elegir los contenidos y actividades nos hablan de una comunicación, intercambio y negociación de formas pensar. La profesora LC señalo al respecto:

LC: FC me dijo “mira esta actividad” (refiriéndose al video de *Cups*) compartiéndome su trabajo y yo le dije me parece muy bien y si hacemos esto... y empezamos a pensar en las actividades para realizar la secuencia. (EG LC,FC 17/06/15)

Con respecto al acompañamiento y las relaciones que se generaron entre las profesoras acompañantes y acompañadas, las profesoras acompañadas nos dicen que “hubo una forma de acercarse, más como propuesta y no de exigencia.

Me di cuenta de que el observarnos no era para criticar, sino para colaborar y que pueda salir mejor el trabajo. Dan confianza y uno se siente seguro, como compañerismo” (EG LC, FC, 17/06/15). Acercarse para ayudar y colaborar en un clima de confianza, donde nos miramos como iguales fue la forma en cómo percibieron las profesoras acompañadas nuestra relación con ellas. El aprender a escuchar, aprender a mirar y dejarnos transformar por el otro (Planella, 2008), fueron habilidades que desarrollamos durante el acompañamiento y que nos permitieron acercarnos entre nosotros, en la dupla docente, y después con las profesoras acompañadas.

Durante el acompañamiento las profesoras acompañantes y acompañadas fuimos perdiendo el miedo a trabajar las artes desde la interdisciplina, en dupla docente y en colaboración. Este proceso nos exigió establecer un dialogo y comunicación con las profesoras e implicó escucharlas, comprenderlas, entenderlas, guiarlas, estar atentas a sus necesidades, intereses, inquietudes, miedos y saberes para llegar conjuntamente a un objetivo común. Esta forma de abordar la formación docente difícilmente se hubiese llevado a cabo sin la voluntad, disposición y confianza de ambas partes.

El diálogo fue uno de los pilares que afianzó la práctica y enseñanza interdisciplinaria. La puesta en común y la confianza se fueron dando poco a poco, conforme transcurrían las sesiones de trabajo. La negociación de las nociones y definiciones de cada disciplina que se ponen en juego durante la actividad de producción creadora, la organización y coherencia de los contenidos y actividades son fundamentales para llevar a cabo este tipo de intervención. Al apelar a este tipo de práctica estamos favoreciendo “la cooperación en la metodologías creativas” (Andión, 2014, p.234) necesarias e indispensables para que se dé un verdadero diálogo interdisciplinario.

Una de las aristas de este proceso de formación radica en las relaciones que se establecen entre acompañantes y acompañadas. Las profesoras que participaron en este proceso se sintieron escuchadas y acompañadas, sintieron la confianza para preguntar y pedir ayuda, se dieron la libertad de equivocarse y

entendieron que estábamos ahí para apoyar su trabajo, no para calificarlo o evidenciarlo, cosa que agradecieron.

### **Apropiación de saberes de las profesoras acompañadas**

La apropiación de saberes por parte de las profesoras acompañadas fue distinto, tomaron rasgos de la forma de trabajo establecida por las profesoras acompañantes y cada una puso en juego los saberes, experiencias y prácticas que realizan de manera cotidiana al enfrentarse con sus grupos.

La diversidad en la forma de enseñar fue una constante en el acompañamiento. Por ejemplo la profesora LC optó por organizar en equipos la enseñanza del patrón rítmico usando monitores en cada grupo, además de cambiar la forma de participación de los estudiantes al ejecutar la secuencia, ella daba la entrada para la ejecución como si fuera la directora de la orquesta. En el caso de la profesora FC, al tener pocos estudiantes tenía la oportunidad de dar un seguimiento personalizado y podía trabajar con cada niño en sus diferentes equipos. De acuerdo con las características de cada grupo las profesoras se hacían de estrategias distintas para atender a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades.

Una de las estrategias utilizadas por ambas profesoras fue la reiteración de la secuencia que se aprendía sesión a sesión, esto les permitió a los alumnos, entender el patrón rítmico corporal de una manera gradual y sin presión. Cada repetición del ritmo no excedía los 10 o 15 minutos de la clase y así cada semana veían un avance en su ejecución. Los alumnos se iban exigiendo realizar el patrón con fluidez y soltura y algunos ensayaban en sus casas fuera de la escuela. Podemos decir, que los niños se mostraron entusiasmados, porque como dice Dewey (1989, p.43) “cuando alguien se interesa vigorosamente por algún objeto o alguna causa, se lanza a ello y lo hace”.

Las profesoras tomaron los momentos de exploración, experimentación y juego, para la creación de nuevas frases rítmicas y de movimiento. La observación del trabajo de los otros, la apreciación de videos para seguir creando y el trabajo en equipo son elementos que incidieron en su práctica educativa y qué estuvieron presentes a lo largo de las sesiones.

Durante el acompañamiento, los alumnos tuvieron experiencias educativas, ya que varias de las propuestas las profesoras incitaban a la curiosidad, fortaleciendo la iniciativa y provocando el deseo de seguir aprendiendo, poniendo en juego los principios de continuidad e interacción (Dewey, 1967). Por ejemplo había niños a los que se les facilitaban la coordinación y ejecución de las frases y también había a los que les costaba más trabajo. En variadas ocasiones los niños que estaban más adelantados con respecto a la ejecución del patrón ayudaban a aquellos que no lo estaban. En las creaciones colectivas o por equipos los alumnos tuvieron que poner en juego su capacidad de escucha, paciencia y negociación para realizar la tarea encomendada cómo nos lo externa la profesora LC “ya no importaba con quien trabajaban si era niño o niña, lo importante era sacar el trabajo adelante (haciendo referencia a la creación de secuencias comentario realizado por la profesora LC el 28/05/15). La variedad de patrones rítmicos que realizaron los alumnos y el entusiasmo con que los ejecutaron, nos habla de ese poder creador y de goce que da la experiencia estética.

### **La institución**

Otro factor que interviene en el desarrollo del acompañamiento es la institución y el contexto en el que se lleva a cabo.

Específicamente para esta investigación uno de los factores que influyó para que la propuesta tuviera una buena acogida dentro de la escuela fue la visión que tiene el director sobre la educación artística y que se ha permeado en su personal docente. En nuestro caso contamos con todo el apoyo para llevar a cabo todas nuestras actividades. Tuvimos a nuestra disposición el uso de materiales como grabadora, pantalla, proyecto, computadora, bocinas, micrófonos, extensiones, adaptadores que eran de la escuela y nos los prestaban cuando lo requeríamos. Utilizamos diversos espacios como la biblioteca, el aula de medios y los salones de clase. Contamos con el apoyo del personal de dirección para coordinar los horarios de las clases, talleres, ensayos y presentaciones finales. Todo esto ayudó para que el tránsito de la institución fuera agradable y provechosa.

Las relaciones de respeto y cordialidad que se establezcan con los integrantes de la comunidad escolar: como la autoridad educativa, el personal administrativo y de limpieza, con los maestros, con los padres de familia y por supuesto con los alumnos puede garantizar un desarrollo adecuado del acompañamiento.

El contexto donde se encuentra la escuela influye en el proceso educativo de los alumnos. Al tratarse de una zona considerada de alta marginalidad, el acceso a actividades culturales o artísticas es mínimo. La promoción de este tipo de proyectos en escuelas con estas características les da la oportunidad a los alumnos y profesores de acceder y conocer las artes desde esta perspectiva, donde ellos además de ser espectadores se convierten en creadores de obra.

Otro aspecto a considerar dentro de la institución es la relación del director con las profesoras participantes en el proyecto. A pesar de que él nos propuso trabajar con determinadas profesoras, la participación de ellas fue voluntaria. Así tuvieron la libertad para continuar o no dentro del proyecto sin afectar su relación laboral. Como ocurrió con las profesoras de 6º grado, quienes decidieron ya no participar en el acompañamiento después de la tercera fase. Un aspecto que queda en el tintero y como tema para seguir investigando, es ¿qué motiva o no a las profesoras a seguir en proyectos de formación cómo estos?, ¿cuál es el papel de la institución para la decisión de las profesoras y a nivel profesional cuáles son las exigencias que se plantean para participar en estas propuestas de intervención?

El estudio de la institución escolar y del personal que labora en ella y sus múltiples relaciones son factores que intervienen en el desarrollo óptimo del acompañamiento. Por lo que es importante tomar estas consideraciones para la implementación de proyectos de investigación de esta índole.

Como profesora de danza me enfrenté a cambiar mis prácticas cotidianas para la enseñanza de esta disciplina, pero también pude reconocer mis potencialidades. El trabajar interdisciplinariamente me resultó enriquecedor porque me abrió la posibilidad de aprender del otro y con el otro.

Como profesora frente a grupo refrendo y defiendiendo la importancia de la educación artística en las aulas y la urgente formación que requiere el profesorado para impartir esta asignatura.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre M; Arredondo M; Pérez G, (1976), *Manual de didáctica general*, México: Editorial Edicol
- Andión E, (coord.), (2012) *Arte transversal: Formulas equívocas experiencia y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina*, México: Centro Nacional de las Artes-Conaculta
- Bárcena, F. (2005), *La experiencia reflexiva en educación*, España: Paidós.
- Barber, M. & Mourshed, M., (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Programa de promoción de la reforma educativa en américa latina y el caribe*, Argentina: Preal
- Berger , P. y Luckmann, T.; (2005), *La construcción social de la realidad*, Cap. II , La sociedad como realidad objetiva, Argentina: Amorrortu Editores
- Bohm D, (2012); *Sobre el diálogo*, España: Editorial Kairós
- Castro , F. (2004). *Curriculum y evaluación* . Chile: Universidad Bio, Bio.
- Cambi, F. (2005) *Las pedagogías del siglo XX*, México : Editorial Popular
- Dewey, J. (2004) *Experiencia y educación*, España: Biblioteca Nueva
- (1933/1989) *¿Cómo pensamos?* , España: Paidós
- Díaz Barriga A. (1997), *Didáctica y curriculum*, México: paidós educador
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*, España: Paidós
- Eacea. Ec. Europa. Eu. (2009) *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa- agencia ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural* (EACEA p9 Eurydice). Ministerio de educación, edita secretaría general técnica.

[Recuperado en de  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113es.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113es.pdf) 10/ene/2015 ] (9 de enero de 2015)

Fernández, L. (1998) *La escuela como institución*, en M. Fernández, *El análisis de lo institucional en la escuela*. Argentina: Paidós

Ferreiro, A. y Lavalle, J. (2014) *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza*, México: Escuelas de Iniciación Artísticas Asociadas Inba

Ferreiro, A. y Rivera, R. (2015) *La escuela de tiempo completo: experiencias en la enseñanza de las artes en una telesecundaria*. México: Inba–Conaculta.

Ferreiro, A. (coord.), Córdoba T., González F., Zaballa G., Nájera A., Rivera R., (2014) *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria CD*, México, Inba-Conaculta

Finkel, D., (2008), *Dar clases con la boca cerrada*, España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Freire, p. (2012) *Pedagogía de la autonomía*, México: Siglo XXI

Ghouali, H. (2007) *El acompañamiento escolar y educativo en Francia* , México: Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero – marzo, año/ vol 12, núm. 032, p. 207-242

Greene, M. (2004) *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*, España, Edére

Hans A, Colussi G, y Sanjujo L, (1995). *Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa. El aprendizaje significativo de los contenidos escolares*, Argentina: Ediciones Homo sapiens

- Jauss, H. R. (2002), *Pequeña apología de la experiencia estética*, Barcelona: PAIDÓS
- Gadamer, H. G. (1991), *La actualidad de lo bello*, España: Paidós
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbre sobre el curriculum*. España: Morata.
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*, España: Alianza Editorial
- Hutchinson, G. A.& Curran, T., (2008), *Your Move*, Estado Unidos: Editorial Routledge
- Yentel, N. (2006); *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*, Cap. 2 el Análisis institucional como perspectiva de observación de los fenómenos, Argentina: Lunem—Magisterio del Río de la Plata
- Martínez de la Escalera A; Barrios J. L; Espinosa T; Espinosa E; Torres R; Meza G; Contreras J; Chávez H; Bustamante M; Islas H; López J; Aebo T; (2004), *Interdisciplina escuela y arte. Antología tomo I*, México: Conaculta
- Morín, E. (2002) *La cabeza bien puesta*, Argentina, trad. Paula Maheler, Ediciones Nueva Visión, recuperado en <http://www.edgarmorin.org/descarga-la-cabeza-bien-puesta.html>
- Morton, V. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Monereo C, Castello M, Clariana M, Palma M, Pérez M.L., (2004), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, España: Editorial Graó

- Nájera, A. (2012) Tesis de maestría. *Acompañamiento a docentes de telesecundaria del estado de México, de la asignatura de artes – teatro, en el marco de la reforma integral de educación básica*, México: Universidad Pedagógica Nacional
- Planella, J. (2008) *Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad; hacia una antropología de la convivencia*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Pérez Gómez, A. (1987). *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*. En *Revista de Educación*, 284, 199-221. Recuperado en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeroscompletos/re284.pdf?documentId=0901e72b813b496b> y en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18601> consultado el (12 de marzo de 2015)
- Rivera, R. (2014) Tesis de maestría. *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- SEP. (2000) *Libro para el maestro. Educación Artística Primaria*, México: Conaliteg
- (2011a). *Plan de estudios 2011 educación básica*. México: Conaliteg.
- (2011b) *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria cuarto grado*. México: Conaliteg
- (2014). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en el distrito federal 2014-2015*. México: Conaliteg.

- Sánchez de Serdio, A.M. (2010) *Arte y educación; diálogos y antagonismos*, Revista Iberoamericana de Educación, no.52, pp. 43-60., dialnet.uniroja.es. recuperado en file:///C:/Users/julym\_000/Downloads/rie52a02%20(1).pdf
- Shön, D. (1998) *La formación de profesionales reflexivos*, España, Paidós
- Torres R.(coord.), Hernández A., García E., Rodríguez J., Dabdoub L., Roldan M, Quiroz M, Castillo O, Morales M, (2011). *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. México: SEP.
- Torres, R.; Morton V.; Islas H.; Michel A.; Ferreiro A.; González F.; Ortega D.; González E.; Chávez H.; Barragán C. (2012), *Reflexiones sobre la línea de educación artística, Maestría en desarrollo Educativo: una experiencia interinstitucional*, México: Centro Nacional de las Artes-Conaculta
- Van Manen, M.; (2008), *El tacto en la enseñanza*, España, Paidós Educador
- Vélaz de Medrano U., (2009), *Competencias del profesorado – mentor para el acompañamiento al profesorado principiante*, Revista de curriculum y formación del profesorado, vol. 13, núm. 1, abril, p.209-229
- Zavala, V. A. (2005), *La práctica educativa Cómo enseñar*, España: Graó

## ANEXO 1

### Cuadro de posibles categorías empíricas a partir del relato

Proceso de planeación	Trabajo interdisciplinario	Cualidades del acompañamiento:	Aprendizaje autónomo y progresivo en las artes
Posibles relaciones entre los conceptos de danza y música que corresponden con los planes y programas de primaria.	Puntos de encuentro (por conceptos y forma de trabajar)	Comunicación entre participantes Profesoras especialistas Profesoras generalistas Entre profesoras Profesoras – estudiantes Estudiantes - estudiantes	Disfrute del trabajo
Claridad de la secuencia y las dificultades de las profesoras (no entendíamos la finalidad/ dificultad para planear)	Trabajo en dupla	Contacto con los otros personal (cuerpo a cuerpo) Mediado por un objeto (varilla y vaso)	Estrategias de las artes aplicables a la escuela básica
Secuencia de los conceptos (en las dos fases)	Ensayo constante	Compartir angustias, nervios actitudes, logros.	Relación con la Educación artística
Exploración de sonidos y movimientos	Práctica convergente.	Trabajo colaborativo de las profesoras y enseñanza diferenciada.	
Creaciones y propuestas de los alumnos		Diálogo (sugerencia) versus imposición	
Mostrar a los compañeros el trabajo – apreciación de los trabajos realizados – Observación			

Elaboración propia

## ANEXO 2

### Agenda de trabajo 2do Encuentro con profesoras de 4º, 5º y 6º de la primaria “Lázaro Pavía” en la Ciudad de México, D.F.

#### 1. Actividad Sensibilizadora “ Me reconozco como un ser sensible a las artes”

Realización 5- FEB-2015

Elaboración 4- FEB- 2015

#### Actividad sensibilizadora “ Me reconozco como un ser sensible a las artes”

Objetivo: A partir de recordar las experiencias más significativas en relación con las Artes, las profesoras se reconocerán como seres sensibles y con potencial creativo. A su vez entrarán en contacto con su cuerpo, emociones y recuerdos, así como con algunos procedimientos propios de las artes y con dos elementos básicos de la música y la danza, el movimiento y la respiración.

Fases	Actividades	Materiales	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disponer el cuerpo y la mente al trabajo. (Julieta) Respiraciones con ojos abiertos nos concentramos en el aquí y ahora, respiramos profundamente y al exhalar quitamos la tensión de las partes del cuerpo que estén tensas, mediante sacudidas y golpeteos rítmicos a manera de auto masaje.</li> <li>Desplazamiento por el espacio (Julieta) Caminar por todo el salón y cuando me encuentro con alguna compañera, hago contacto visual, después la saludo con alguna parte de mi cuerpo (mano, espalda, cabeza, cuello, cadera, nalgas, hombro, codo, muñeca, tobillos, etc.) Todo al ritmo de la música.</li> <li>Juego de saludos. (Sol) Saludamos en diferentes idiomas, a la vez que coordinamos algunos movimientos de manos y pies.</li> </ul>	<p>Música para desplazarse. Reproductor de CD.</p>	<p>3 min.</p> <p>3 min.</p>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recordar tres recuerdos significativos en relación con las artes y escribirlo. (Sol)</li> </ul>		<p>3 min. Para recordar</p>

	<p>Se inicia con ojos cerradas cómodamente, y se realizan tres respiraciones profundas con suspiro al exhalar una por cada recuerdo y para finalizar tres respiraciones profundas y a la tercera abrir ojos.</p> <p>Rememorar tres recuerdos más significativo positivos o negativos en relación con las artes y escribirlo con la intención de leerlo en voz alta a otra persona.</p> <p>Se leen los recuerdos en voz alta y se escucha con ojos vendados.</p>	<p>Antifaces (Sol)</p> <p>Hojas bond y plumas. (juliet)</p>	<p>5 min. Lecuta</p> <p>5 comentarios</p>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comentarios a la actividad. (Julieta)</li> </ul> <p>¿Cómo se siente ser escuchado?, ¿Cómo se siente escuchar con los ojos vendados? Y ¿Cómo se siente leer tu historia y ser escuchado? ¿Podemos distinguir las voces de las compañeras?, ¿Creen que los recuerdos de estas experiencias han marcado o han influido en la manera en que cómo ven las artes y su enseñanza en la escuela?, ¿De qué manera? ¿Qué creen que podrían hacer en el aula para propiciar que sus alumnos tuviesen experiencias significativas en relación con las Artes? (de la misma manera que ustedes tuvieron)</p>		5 min.
	<p>Explicarles brevemente el enfoque y la manera cómo estamos pensando la educación artística, en la escuela. (Sol y Julieta)</p> <p>Retomar el juego de los saludos para despedirse. (Sol)</p>		<p>5 min.</p> <p>3 min.</p>
Tiempo Total		30 min	

2. Presentación en Power Point del Programa de Acompañamiento. 15 min.

3. Realización de 2 entrevistas grabadas en audio. Iniciar a partir de la trayectoria de formación en Artes. 3, 3.1, 3.2, y 5. Tiempo estimado de 30 min. Observación sino da tiempo dejar el punto 5 para otra ocasión.

Tiempo total estimado 1 hora 15 minutos. (Iniciando a las 4:30 hasta 5:45, 6:00)

#### Observaciones:

1. Materiales para presentación: Cañon , pantalla presentación en usb.
2. Materiales para entrevista: grabadora, guion de entrevista, videograbadora y tripie.(Julieta).

## ANEXO 3

### CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

FASES	ACTIVIDADES	SESIONES	FECHA DE REALIZACIÓN
<b>PRIMERA</b>	Presentación del Programa de acompañamiento Actividad sensibilizadora Realización de entrevistas Acuerdos y compromisos Visita de diagnóstico (Observación de clases)	1 1	JUEVES 5 FEB VIERNES 6 FEB
<b>SEGUNDA</b>	Aplicación de una secuencia de actividades interdisciplinaria por parte de las especialistas (música – danza) con los grupos de 4º, 5º y 6º.	5* (6)	JUEVES 12,19,26 FEB 5 Y 12 MAR * 19MAR
<b>TERCERA</b>	Impartición de un curso – taller para aclarar dudas y preguntas sobre los conceptos de las disciplinas trabajadas.	1* (2)	JUEVES 19 MARZO **
<b>CUARTA</b>	El profesor de grupo planea y aplica de manera autónoma el proyecto artístico con ayuda del profesor especialista. Evaluación	5* (6) 1 1	JUEVES 16, 23 ABR JUEVES 7 , 13(MIERCOLES), 21 MAY.
<b>QUINTA</b>	Posible presentación de los resultados del proceso de acompañamiento y del proyecto realizado por los alumnos.	2*** y 2 de preparación del trabajo final	JUEVES 4 JUN JUEVES 11 JUN A CONSIDERACIÓN DE LAS PROFESORAS ***

\*Se aumentó una sesión más de trabajo de las programadas.

\*\*En esta tercera las fechas se modificaron para 4º y 5º grados se llevó a cabo el 20 de marzo y para los dos grupos de 6º se llevó a cabo el 16 de abril.

\*\*\* Se realizaron 2 presentaciones una el 11 de junio y otra el 18 de junio, implicó 2 sesiones de 2 a 3 horas cada una para realizar el trabajo de los dos grupos y preparación de todo el programa.

## ANEXO 4

### **PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA ESC. PRIM. LAZÁRO PAVÍA 2DA. SESIÓN DE TRABAJO CON PROFESORAS 3ERA. FASE DEL PROGRAMA) 20 DE MARZO DEL 2015**

#### TALLER TEÓRICO PRÁCTICO PARA PROFESORAS

**FECHA :** VIERNES 20 DE MARZO **DURACIÓN APROX.** 2 HORAS PARA  
DEL 2015 4TO Y 5TO, GRADO

**FECHA:** 16 DE ABRIL DEL **DURACIÓN** 1 HORA Y MEDIA  
2015 PARA 6TOS AÑOS.

Elaboró : Julieta Miranda y Soledad Fernández

El taller se divide en tres momentos: el primero se da de manera práctica, con actividades que permiten explorar las dos disciplinas artísticas que se han trabajado en las sesiones con los alumnos, para que las profesoras experimenten el proceso sensitivo de percepción, exploración, representación gráfica, ejecución, interpretación y reflexión.

En el segundo momento se explicitarán cuáles fueron las herramientas y materiales utilizados en las sesiones de trabajo, tales como el Alfabeto de Movimiento, las situaciones imaginarias, la utilización de grabaciones de audio (CD) y videos, la elaboración de grafías no convencionales para representar el sonido y el movimiento, los objetos; así como las diversas estrategias que pueden utilizarse para crear situaciones de exploración de movimiento y sonoras.

En el tercer momento se resuelven las dudas, preguntas e inquietudes que expresen las docentes frente a grupo respecto a lo trabajado por parte de las especialistas con los alumnos, así como a las dudas que planteen las docentes respecto de su planeación.

### Propósitos:

- Brindar herramientas de trabajo teórico y práctico para abordar la asignatura de Educación Artística en la escuela primaria desde la perspectiva de Danza y Música.
- Dar a conocer la ruta de trabajo seguida por las dos especialistas en las 6 primeras sesiones frente a grupo.
- Conocer las inquietudes, preguntas y comentarios por parte de las docentes frente a grupo acerca de la primera fase del programa.
- Conocer las propuestas de las docentes para la siguiente etapa del acompañamiento.
- Resolver dudas con respecto al manejo de la plataforma utilizada, para el diálogo virtual necesario en esta tercera

### PRIMER MOMENTO

	ACTIVIDADES	DURACIÓN
I N I C I O	<p>Se inicia una preparación corporal y mental a partir de las siguientes consignas (calentamiento con movimiento y sonidos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Estiro el cuerpo como si acabáramos de levantarnos</li><li>● Somos capullos de una flor y poco a poco va creciendo</li><li>● Mi cabeza dice “SI” , muy amplio y ahora dice “NO”</li><li>● Subo y bajo los hombros, pues tu mamá te mando a las tortillas y no quieres ir ¿Yo por qué?</li><li>● Con los codos flexionados imitó los limpiaparabrisas de un carro.</li><li>● Para las muñecas, vamos a batir huevos para hacer pastel.</li><li>● Con los dedos escribimos una carta a máquina para el novio.</li><li>● Ahora busquemos oro en la mina y lo lavamos en el río.</li><li>● Bailamos Hawaiano moviendo la cadera.</li><li>● Nos imaginamos que somos trompos y nos lanzan</li><li>● Viene un gran viento y nos lleva de un lado a otro</li><li>● Marchemos como militares (levantando las rodillas)</li><li>● Caminamos de puntillas como un ladrón, ahora con talón para no ensuciar el piso recién trapeado (tobillos).</li><li>● Somos cazadores de estrellas y las queremos alcanzar</li></ul>	10 min.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con los dedos de los pies digo “ Adiós”</li> </ul>	
<b>D E S A R R O L L O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soledad propone algunos sonidos con movimiento y las maestras los reproducen.</li> <li>• Después las docentes son quienes proponen movimientos con sonido y todas lo repetimos.</li> <li>• De manera colectiva se escogen los sonidos y movimientos que más nos hayan gustado</li> <li>• También de manera colectiva se inventa una grafía para representar cada uno de ellos.</li> <li>• Una vez inventado y compartido el código gráfico cada quien elabora una composición sonora y de movimiento combinando las grafías y de manera individual se ejecuta.</li> <li>• Se observa el tipo de movimientos que se está realizando para establecer posibles relaciones con el alfabeto de movimiento.</li> <li>• Se propone trabajar una breve secuencia con el alfabeto de movimiento, acompañado de música.</li> </ul>	20 min
<b>C I E R R E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentarios a las dos actividades anteriores.</li> <li>• Les preguntamos a las docentes ¿Qué propósito consideran que tiene el hecho de plantear este tipo de actividades</li> </ul>	10 min.

## SEGUNDO MOMENTO

DURACIÓN 15 min.

Por medio de una presentación de *power point* se les da a conocer cual fue la ruta de trabajo de estas seis primeras sesiones , así como se les dan a conocer algunas herramientas utilizadas durante este proceso.

## TERCER MOMENTO DURACIÓN 20 min.

Se resuelven las dudas e inquietudes que tengan sobre el desarrollo del siguiente momento de trabajo de acompañamiento

Se puntualiza sobre el trabajo específico que realizarán ellas en este siguiente momento.

Se dan alternativas sobre el uso de la plataforma digital para la siguiente fase.

Nota:

Cabe mencionar que los tiempos son aproximados y depende de la participación de las profesoras en cada uno de los momentos, sobre todo en el segundo y tercer momento donde se resuelven las dudas y preguntas del proceso.