



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Educación musical en la escuela primaria: sonidos y cuerpos en movimiento

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

María Soledad Fernández Zapata

Director de Tesis: **Rosa María Torres Hernández**

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)

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y al Centro Nacional de las Artes (CENART), por haberme aceptado como alumna en este programa de posgrado. De igual manera al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por becarme para realizar estos estudios.

Con especial afecto doy las gracias a la Lic. Cristina Barragán Gutiérrez, Directora de Desarrollo Académico del CENART, por animarme a cursar esta maestría, escucharme, y darme sabios consejos durante todo el proceso. De igual manera a la Mtra. Victoria Eugenia Morton Gómez, Coordinadora de la Maestría en Desarrollo Educativo y a la Dra. Alma Dea Cerdá Michel, Coordinadora de la Línea de Educación Artística, por su actitud siempre generosa y apoyo a la educación artística.

Con admiración y respeto le doy las gracias a mi asesora, la Dra. Rosa María Torres Hernández, por la forma sutil e inteligente de guiar esta investigación. Fue un privilegio que me haya aceptado como alumna junto con el grupo de doctorandos, y que me brindara la oportunidad de aprender y compartir con ellos.

Gracias a todos los lectores por sus observaciones. Especialmente a la Dra. Alejandra Ferreiro Pérez, docente de la línea de educación artística de la MDE e investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Investigación de la Danza “José Limón” (CENIDI) de México, y a Josep Alsina Masmitja, vicedegano de la Facultat d’Educació de la Universitat de Barcelona, España. Desde un inicio leyeron los avances de mi trabajo, y me acompañaron durante estos dos años de forma amable y académicamente rigurosa.

Agradezco también la atenta lectura de la Mtra. Victoria Morton Gómez, Coordinadora de la MDE, de la Mtra. Alma Eréndira Ochoa Colunga, docente de la UPN, y del Mtro. José Luis Sagredo Castillo, Coordinador del Colegio de Etnocoreología de la Facultad de Artes de la Benemérita Universidad de Puebla (BUAP), de México.

Siempre recordaré las sesiones de trabajo y las múltiples experiencias desarrolladas en la Línea de Educación Artística. Mi reconocimiento a la labor de los docentes Francisco González Hernández, David Ortega Camarillo, Alma Eréndira Ochoa Colunga, y Alejandra Ferreiro Pérez. A mis compañeros Julieta, Pablo, Alex, Rosario,

Ana, Verenice, Mariana, Ernesto, Noemí y Rogelio por permitir que nos conociéramos de una manera más sensible y profunda; por compartir tantas vivencias y crecer juntos.

A los maestros de la UPN y a los compañeros de otras líneas, que se prestaron al diálogo e intercambio de experiencias y conocimientos. Me permitieron conocer la diversidad de contextos educativos, y la realidad que se vive cotidianamente en las escuelas de México.

Quiero agradecer especialmente a Francisco Javier Olivares Sánchez, director del turno vespertino de la escuela pública primaria “Lázaro Pavía” de la Ciudad de México, por permitirnos realizar el programa de acompañamiento en la escuela. Celebro su entusiasmo y apoyo incondicional a este proyecto, y que posibilitara que la educación artística fuese una realidad en la escuela.

De todo corazón gracias a las dos docentes de la escuela primaria que concluyeron el acompañamiento, y con quienes pudimos dialogar y crecer juntas: la maestra Ana Laura Cerón Cruz y la maestra Fany Marilú Cadena Hernández, titulares de cuarto y quinto grado respectivamente, durante el ciclo escolar 2014-2015.

A los niños y niñas de los grados cuarto A, quinto A, sexto A, y sexto B, por permitirnos trabajar con ellos música y danza, y por todo lo que aprendimos conjuntamente. Este trabajo fue posible gracias a ustedes, y es para ustedes.

A Julieta Miranda Andrade, mi compañera de dupla. Gracias por compartir, por la complicidad, el buen humor y el diálogo constante, por el compromiso y todo el trabajo generado.

Al etnomusicólogo José Luis Sagredo Castillo, y al músico Llorenç Ametller Torres, por dedicar un tiempo para ayudarme a transcribir diferentes versiones de la secuencia rítmica “Cups”. En especial a Llorenç quien además colaboró en la transcripción de varias piezas trabajadas durante el acompañamiento.

Gracias también a Serafín Aponte Nájera, por los tranquilos días en Xochitepec, que me ayudaron a pensar y escribir algunas partes de este trabajo. Son muchos los amigos que han creído en mí y me han animado durante este tiempo. Aunque no los nombre a todos, saben que los tengo presentes y que valoro su amistad.

Y por supuesto agradezco a mi madre, María Zapata Zapata, por apoyarme en todo momento.

Dedicatoria

*A Cristóbal y María, mis padres,
quienes con su sensibilidad, inteligencia y amor
nos transmitieron el gusto por las cosas bien hechas
con las propias manos.*

*A mis hermanos
Eugenia, Cristóbal, Montse, Marta y Pau,
que recogieron ese legado.*

*A mi hija Eréndira, de cuerpo ágil y mente creativa,
con todo mi amor y admiración.*

*Per a tú, Llorenç,
Por acompañarme paciente y generoso
durante todo este proceso.
T'estimo.*

*A los 43 estudiantes de Ayotzinapa,
porque su ausencia duele.*

INDICE

Introducción

Presentación del tema de investigación y delimitación espacio-temporal	1
Planteamiento del problema	2
Justificación	4
Objetivos generales y específicos	5
Preguntas de investigación	6
Tipo de estudio	6
Estado del arte	8
La educación artística en los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública de México de 1993 a 2011	11
Plan y programas de estudio de educación artística de 1993	11
La educación artística y las reformas de la educación básica de 2004, 2006, 2009 y 2011	16

Capítulo 1. Referentes teóricos que guiaron esta investigación

1. Acerca de la educación musical contemporánea	22
2. Qué música enseñar en la escuela básica	
2.1. Concepto de música	28
2.2. Educación musical en la escuela, nivel de primaria	29
3. El cuerpo en la educación artística escolar	32

Capítulo 2. Metodología de la investigación

2.1. Una escuela en una colonia popular de Ciudad de México	36
2.1.1. Entrar a la escuela no era fácil	42
2.1.2. La escuela por dentro	44
2.1.3. Las docentes y los alumnos que participaron en el acompañamiento	46
2.1.4. Los espacios de trabajo	47
2.1.5. El tiempo y la clase de educación artística	50

2.2. Procedimiento seguido durante la intervención en la escuela primaria	
“Lázaro Pavía”	54
2.2.1. El trabajo en dupla y el diálogo entre docentes	58
2.2.2. Interdisciplina	61
2.2.3. Planeación	64
2.2.4. Registro visual	67
2.2.5. Bitácoras	68
2.3. Análisis de los datos	71
2.3.1. Análisis de las bitácoras	71
2.3.2. Análisis de los videos	77
2.3.2.1. Análisis pre-icónico: algunas cuestiones organizativas	78
2.3.2.2. Volver a observar los videos una y otra vez	80
2.3.2.3. Cuestiones que pude identificar al visualizar los videos	81
2.3.3. Establecer las categorías de análisis: cruce entre bitácoras y videos	85

Capítulo 3. Resultados de la investigación

3.1. Comportamientos corporales y musicales	88
3.1.1. Pulso corporal y musical	90
3.1.2. Juegos de manos y secuencias rítmicas: el cuerpo como instrumento	93
3.1.3. Síncopa: la sorpresa de la irregularidad rítmica o “cuando lo débil se hace fuerte”	96
3.1.4. Anacrusa: elevarse antes de caer	99
3.1.5. La función de los objetos en la música y la danza	100
3.2. “Aprender haciendo”: la importancia de la experiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música	108
3.3. El trabajo colaborativo entre docentes especialistas y generalistas	115

Conclusiones	
Tiempo de cerrar un ciclo	121
El cuerpo y la educación artística	121
La alfabetización en artes que proponía el programa de acompañamiento y “lo que sabían de música” los niños y las docentes	123
Acerca de la pertinencia de un trabajo colaborativo entre especialistas y generalistas, para la enseñanza de las artes en la escuela	124
Reflexiones en torno a una educación musical en la escuela primaria	126
El valor de la experiencia	127
Referencias bibliográficas	129
Índice de apéndices	139
Apéndice A	140
Apéndice B	141
Apéndice C	149
Apéndice D	163
Apéndice E	164
Apéndice F	166
Apéndice G	167
Índice de tablas y figuras	168
Siglas y acrónimos	170

Introducción

Presentación del tema de investigación y delimitación espacio-temporal

Esta investigación tuvo como propósito indagar acerca de la relación que se establece entre la música y el cuerpo, como una forma de acercarse al lenguaje musical y a su enseñanza en la escuela básica –específicamente en el nivel de primaria-.

El estudio constó de una fase documental, así como de una intervención educativa en una escuela pública primaria de la Ciudad de México, en la que se llevó a cabo un acompañamiento a docentes de este nivel de la educación básica.

El acompañamiento, entendido como una modalidad de formación docente, es una investigación que se ha desarrollado desde el año 2012 en la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y se había aplicado en la modalidad educativa de telesecundaria¹.

Las experiencias previas de académicos, maestrantes de la Línea de Educación Artística de la UPN, y docentes de telesecundaria que participaron en el proyecto “La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria”, estuvieron basadas en la metodología del trabajo por proyectos, con la intención de propiciar en la escuela un trabajo artístico interdisciplinario.

A diferencia de las experiencias anteriores, en esta ocasión el acompañamiento se llevó a cabo en el nivel de primaria, en la escuela pública “Lázaro Pavía” de Ciudad de México, la cual está considerada por su ubicación y contexto social, económico y cultural, como una escuela urbana marginal².

Las dos maestrantes que participamos en el proyecto de acompañamiento, Julieta Mayanelly Miranda Andrade como especialista de danza, y yo como especialista de

¹ En esta modalidad se trabaja con programas de televisión, y materiales didácticos impresos. El docente tiene la función de coordinar y guiar el trabajo en el aula, con el apoyo de los programas de tv. En México las telesecundarias se ubican principalmente en zonas rurales y de difícil acceso, aunque también hay algunas telesecundarias en la Ciudad de México, en zonas urbanas marginales.

² En el segundo capítulo se profundiza acerca de las características de la escuela.

música, trabajamos con alumnos y docentes³ de cuarto, quinto y sexto grado; en un periodo que comprendió aproximadamente cinco meses, entre febrero y junio del 2015.

El propósito de este acompañamiento fue sensibilizar a las docentes, dar a conocer a los alumnos de primaria los elementos básicos de la música y la danza, mostrar posibles formas de abordar la enseñanza de las artes en la escuela, y a la vez propiciar una relación interdisciplinaria entre la música y la danza.

Planteamiento del problema

Los docentes de primaria son profesores generalistas, es decir, no son especialistas en ninguna asignatura pero las imparten todas. Aunque la educación artística forma parte del currículo de las escuelas formadoras de maestros (Escuelas Normales), durante los años en los que me he desarrollado como especialista de música y formadora de docentes de educación básica, he percibido por parte de éstos miedo e inseguridad a la hora de abordar el trabajo con las artes en el aula. Pareciera que existe una escisión entre lo que aprenden de artes durante su periodo de formación como docentes, y su aplicación al estar frente al grupo de alumnos.

Además de expresar esta sensación de incapacidad y miedo por abordar el trabajo artístico en la escuela, los docentes también hacen comentarios respecto de que la música (y en general las artes), están envueltas en un halo de misterio que las hace poco accesibles, están reservadas a individuos con características y habilidades especiales, y son muy difíciles de aprender y practicar (todas ellas ideas que no comparto).

Al sentir que no cuentan con la formación, ni con las herramientas suficientes para abordar la enseñanza de las artes en la escuela, es frecuente que en su práctica cotidiana los docentes utilicen el tiempo destinado a la asignatura de educación artística para reforzar o abordar contenidos de otras asignaturas, consideradas históricamente dentro del currículo como más importantes -como es el caso de español o matemáticas-

³ Las cuatro docentes que participaron en este acompañamiento son mujeres, y por esta razón a lo largo de este escrito se utilizará el género femenino.

Otra problemática que existe respecto de la educación artística en el nivel educativo de primaria en México es el poco tiempo que se le destina: según el currículo oficial una hora a la semana. En el mejor de los casos, en un ciclo escolar se cuenta con 40 horas de educación artística, aunque en realidad sucede que ni siquiera se llegan a impartir por diversas causas: es una práctica habitual en la escuela que se utilice el tiempo de educación artística para realizar juntas, preparar festejos y festivales, entre otras actividades (en ocasiones las festividades coinciden con la clase de artes, y por tanto tampoco se imparte).

El poco tiempo prescrito oficialmente en los planes y programas de estudio inhibe a los docentes de realizar alguna práctica artística, porque saben que es necesario destinar más tiempo del habitual: el hecho de preparar los materiales, adecuar el espacio, o disponer al grupo al trabajo, son actividades que requieren de cierto tiempo.

Los docentes expresan también como impedimento para trabajar las artes en la escuela la falta de espacio, pues resulta difícil plantear actividades de expresión corporal y danza o música, en un aula por lo general pequeña, repleta de mobiliario, y frecuentemente con un grupo numeroso de alumnos (de más de 30, y en ocasiones de hasta 50 alumnos). Añadiría también que manifiestan la carencia de recursos materiales y técnicos adecuados para impartir la asignatura de educación artística, y muchas veces el desconocimiento de cómo usarlos. A pesar de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha elaborado diversos materiales didácticos para trabajar las artes en la primaria, muchos docentes ni siquiera saben que existen o cómo utilizarlos.

La combinación de diversos factores como son la insuficiente formación de los docentes de educación primaria en materia de educación artística, la poca importancia que se le da a la asignatura en el currículo oficial (en comparación con otras), el poco tiempo que se destina a su enseñanza en la escuela, e ideas y prejuicios como las que los docentes suelen expresar; dan como resultado que no se imparta educación artística.

Así es que mi interés principal consistió en encontrar una alternativa a esta situación, y por tal razón propuse en el proyecto de acompañamiento un acercamiento a la música que pudiese modificar todos los prejuicios y miedos que expresan los docentes, y una propuesta de educación musical para los alumnos de primaria que no

sólo estuviera centrada en aspectos disciplinares, sino que partiera del cuerpo, el movimiento y las sensaciones, como una forma más amable y directa de acercarse a la música.

Justificación

Ante la problemática enunciada, mi interés principal durante la investigación fue proponer un acercamiento a la música a partir del cuerpo, el movimiento y la exploración con el sonido. A raíz del trabajo de acompañamiento, y conforme avanzaba la investigación, decidí sintetizar los elementos mencionados en dos: música y cuerpo. Esto con la intención de:

1. Indagar si la relación que se establecía entre la música y el cuerpo, pudiera ser una vía para la sensibilización y la formación en artes de los docentes del nivel de primaria.
2. Experimentar posibles puntos de interacción entre la música y la danza, para proponer y realizar un trabajo interdisciplinario en la escuela.
3. Analizar si las posibles relaciones que se establecían entre la música y el cuerpo, podían constituirse en una forma de abordar la educación musical en la escuela con los niños.

Para ello consideré un acercamiento a la música y sus elementos a partir del trabajo sensorial con el cuerpo y el movimiento, y no tanto a partir de aspectos teóricos e intelectuales. Es decir, introduje algunos elementos propios del lenguaje musical⁴, a partir de la vivencia corporal, mediante el desarrollo de la sensibilidad -principalmente auditiva, y de otros órganos de los sentidos-. De esta manera, pude relacionarme con la especialista de danza, dialogar con ella, y encontrar puntos de encuentro entre ambas disciplinas.

Quiero aclarar que al hacer este planteamiento no es que desdeñe el aprendizaje de la teoría musical, pero no lo tomé como punto de partida de la experiencia con la música.

⁴ Me refiero a conceptos como pulso, *tempo* (velocidad del pulso), agógica, intensidad, acento, frase, respiración, cadencia, repetición, forma musical binaria, entre otras.

Una intención primordial fue desmitificar aquellas ideas en torno a la música que la consideran como algo inasequible y difícil, pensamientos que considero surgen cuando se asocia la música con el solfeo, la lectura de partituras y la teoría musical, y ante las cuales los docentes de primaria manifiestan miedo e inseguridad por no sentirse capacitados en estos aspectos.

Las experiencias y reflexiones que se originaron antes, durante, y después del proceso de acompañamiento, fueron las que me permitieron corroborar que un acercamiento a la música realizado de manera vivencial a partir del cuerpo, podía constituir una forma de abordar la educación artística en la escuela, así como para la sensibilización y formación musical de los docentes de educación del nivel de primaria.

Objetivos generales

- Indagar acerca de las interacciones que se establecen entre la música y el cuerpo, como una posible vía para la enseñanza de la música en la escuela, y para la sensibilización y formación de los docentes de educación básica del nivel de primaria.
- Experimentar posibles cruces disciplinares entre música y danza, para proponer y diseñar una metodología interdisciplinaria en el programa de acompañamiento.

Objetivos específicos

- Diseñar una secuencia de actividades o bien un proyecto interdisciplinario⁵ conjuntamente con la especialista de danza, para aplicarlo con los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria.
- Aplicar una secuencia de actividades con los alumnos de primaria de cuarto, quinto y sexto grado.
- Dialogar con las docentes de primaria, y acompañarlas durante el proceso de diseño y aplicación de una secuencia de actividades con sus grupos de alumnos.

⁵ Antes de iniciar el programa de acompañamiento se había previsto que se trabajara un proyecto interdisciplinario, tal y como se había realizado anteriormente en la telesecundaria. A las docentes generalistas esto no les resultaba claro, y por tanto nos inclinamos por diseñar y aplicar una secuencia de actividades. Por tanto, a partir de este momento en la redacción me estaré refiriendo a la secuencia.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué relaciones se establecen entre la música y el cuerpo de las personas involucradas en el programa de acompañamiento?
2. ¿De qué manera las relaciones que se establecen entre el sonido y el cuerpo contribuyen a sensibilizar musicalmente a las docentes y los estudiantes de primaria?

Todo ello con la finalidad de observar si el trabajo con el cuerpo aporta a la educación musical, de qué manera lo hace, y si puede constituirse en un forma de abordar la enseñanza musical en la escuela primaria.

Tipo de estudio

Se trató de una investigación cualitativa que retomó elementos de la etnografía, pues tuvo como intención dar cuenta de procesos, ideas, sensaciones, vivencias, y reflexiones, tanto propias como de las docentes y alumnos de la escuela primaria que participaron en el acompañamiento.

Mediante la observación directa realicé una “descripción densa” (Geertz, 2003) acerca de las experiencias que vivimos todos los involucrados, identificando además cómo se iba construyendo una relación interdisciplinaria entre la música y la danza. Para ello utilicé básicamente dos instrumentos: las bitácoras y el registro en video.

Después de la observación y descripción procedí con el análisis e interpretación de la información obtenida a partir de estas dos fuentes, y fue así como pude establecer las categorías de análisis (mismas que enuncié al final del segundo capítulo, y desarrollo en el tercero). Tanto las bitácoras, como el registro en video de las sesiones de trabajo fueron de mucha utilidad para observar qué sucedió durante el acompañamiento y poder establecer las categorías.

También me interesó observar cómo las docentes generalistas habían transformado su visión hacia las artes y su enseñanza en la escuela, por lo que también tomé como referencia la entrevista realizada al final de todo el proceso de acompañamiento (me refiero a la Entrevista final del 17 de junio de 2015, referida como EF17062015).

Quería además observar cómo me transformaba como docente, y por ese motivo no planteé una distancia como investigadora, sino que fui a la vez sujeto y objeto de la investigación.

Además de la observación directa y el análisis de las grabaciones en video, también realizamos entrevistas grupales a los alumnos, y aplicamos unos cuestionarios que nos sirvieron para evaluar toda la intervención en la escuela. Además contamos con algunas producciones creativas realizadas por los alumnos, como por ejemplo dibujos y grafías no convencionales que a modo de partituras representaban el sonido y los ritmos, así como los movimientos que se realizaban.

Otros documentos que sirvieron para obtener información acerca del proceso vivido fueron las planeaciones que realizamos las dos especialistas, así como las que elaboraron las docentes de primaria. Revisar las planeaciones previas a la intervención, y observar los ajustes o modificaciones que tuvimos que realizar posteriormente, me permitió también entender el proceso de acompañamiento y aquellos aspectos que lo dificultaron o facilitaron.

Como durante la fase en la que las especialistas estábamos frente a los grupos de alumnos era difícil impartir las clases, y al mismo tiempo observar y registrar lo que sucedía en el aula, el video me permitió observar “qué decían” los alumnos y docentes acerca de lo experimentado. Con ello me refiero no sólo a lo que expresaban verbalmente, sino también corporalmente. El registro visual me permitió observar cómo actuaban y respondían los alumnos a las consignas de trabajo, cómo interactuábamos las dos especialistas, y cómo lo hacían las docentes titulares entre ellas y con sus alumnos.

Durante la fase del acompañamiento en que las docentes titulares impartieron las clases, mi papel principal fue de observadora, aunque también intervine en algún momento a petición de las mismas para aclarar alguna duda, o facilitar la actividad desde el punto de vista musical. De esta fase también cuento con registro visual (fotografía y video), y analicé este material tomando en cuenta los aspectos que me interesaba observar, como por ejemplo las reacciones ante el sonido y la música, cómo se movían los cuerpos, cómo se expresaban los alumnos, y cómo se daba la interacción entre todos los sujetos que participamos en este proyecto.

En síntesis, en la investigación distinguí varios momentos:

1. Documentación teórica acerca de los conceptos centrales: cuerpo y música.
2. Trabajo de campo en la escuela primaria “Lázaro Pavía” de Ciudad de México.
3. Análisis e interpretación de los resultados, fruto de la intervención en la escuela.

Organicé este escrito atendiendo también a estas diferentes fases, y por tanto lo dividí en tres capítulos:

En el primer capítulo desarrollo el marco teórico, es decir, planteo desde qué visión estoy entendiendo el concepto de música, la educación musical, y el trabajo corporal en la escuela.

El segundo capítulo está dedicado a la metodología de investigación. Al inicio del capítulo sitúo al lector en contexto a partir de una descripción detallada de la escuela y el lugar donde está ubicada, las personas que participaron en el acompañamiento, los espacios escolares, así como el tiempo dedicado a la clase de educación artística. También explico cómo se realizó la intervención en la escuela Lázaro Pavía, y cómo analicé los datos obtenidos hasta determinar ciertas categorías.

En el tercer capítulo presento los resultados de la investigación, a partir del análisis de dos categorías que fusioné en una sola por considerar que están estrechamente relacionadas: *comportamientos corporales y musicales*. Esto sucedió así porque lo que me interesó observar e interpretar fueron aquellas conductas y acciones corporales que estaban ligadas a la producción de sonido, o eran una consecuencia o reacción a éste. En el tercer capítulo también presento como resultados de la investigación la importancia que tuvo la experiencia para el aprendizaje de la música, y cómo se desarrolló el trabajo colaborativo entre docentes especialistas y generalistas.

Estado del arte

En México existe una gran diversidad de culturas musicales⁶, que muestran la riqueza de prácticas, ámbitos en los que la música se desarrolla, y formas de enseñar y concebir el saber y quehacer musical. Dependiendo de los grupos sociales, del ámbito

⁶ Concepto propuesto por el etnomusicólogo mexicano Gonzalo Camacho (2009), para referirse al “conjunto de hechos musicales en contextos y procesos socialmente estructurados, transmitidos históricamente y apropiados por grupos de individuos, constituyendo un dispositivo de identidad”. Este investigador retoma el concepto de “hecho musical”, del semiólogo francés Jean Molino.

en que se desarrolla la música, y del nivel educativo, la transmisión de este saber se orienta hacia unos propósitos u otros.

Como sucede en otras culturas ancestrales, gran parte de la música de México se transmite de forma oral, y se enseña y aprende en el ámbito familiar y comunitario. Forma parte de la vida cotidiana, y de las prácticas de diversos grupos sociales a lo largo y ancho del país. Aunque en esta investigación me voy a centrar en la educación musical en el ámbito escolar, también reflexionaré acerca de la pertinencia de dar continuidad en la escuela a los modos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la música, que emplean la transmisión oral como forma de dar continuidad al saber musical.

Aunque en México existe también un gran desarrollo musical en el ámbito académico, esta investigación no abordó la educación musical que se imparte en las escuelas superiores ni en los conservatorios⁷. No es que no considere importante saber qué sucede con la educación musical en los niveles superiores, pero ésta tiene la intención de formar futuros profesionales (como intérpretes o compositores). Por el contrario, la educación básica tiene como propósito la formación integral de niños y jóvenes, no la profesionalización o especialización.

En la educación básica todos los niños y jóvenes deberían tener la oportunidad de acercarse a la música, conocer sus elementos básicos o esenciales, así como experimentar con los procedimientos y “modos de hacer” característicos del quehacer musical.

Dado que los propósitos y la finalidad de la educación musical en el nivel básico y el profesional son diferentes, también tendrían que serlo sus modos de enseñanza; de forma que no se pretendiera trasladar o incluso imponer, los modelos de las escuelas profesionales de música a la educación básica. Esto es lo que ha sucedido a lo largo de la historia de la educación musical escolar en México, con la implantación de diversos

⁷ El Conservatorio de las Rosas, situado en la ciudad de Morelia, estado de Michoacán, México, fue el primer conservatorio de América. Desde su fundación en 1595 el convento dominico de Catalina de Siena estuvo ligado al canto y a la música sacra. En 1743 se fundó el Colegio de Santa Rosa de Santa María “con la finalidad de educar en él a las “*Rosas de Castilla*”, niñas y mujeres legítimas españolas, en su mayoría en situación de orfandad”.

Recuperado de <http://morelianas.com/morelia/edificios/conservatorio-de-las-rosas/>

métodos de solfeo, y con la persistencia de ciertas prácticas de los docentes de música en las escuelas (especialmente en el nivel de secundaria).

Quizá una de las razones para que esto haya sucedido así sea porque generalmente los egresados de las escuelas superiores de música son quienes se insertan laboralmente en este nivel educativo⁸, y reproducen en la escuela básica la forma como han aprendido. Otra de las razones por las cuales se aborda la educación musical de una manera académica en la escuela es porque predomina la idea generalizada de que “la música son las notas”, y que su enseñanza tiene que ver con saber leer partituras, cantar afinado, y dominar la terminología musical.

Considero que estas ideas son las que hacen que los docentes de primaria se sientan inseguros a la hora de plantear algún trabajo sonoro o musical con sus estudiantes, por no sentirse suficientemente capacitados.

Por otro lado, los estudiantes expresan repudio, desmotivación y aburrimiento, porque se siguen utilizando métodos y formas de enseñar anacrónicas, que nada tienen que ver con la música que ellos escuchan cotidianamente, e incluso producen en el ámbito extraescolar.

El imaginario y los prejuicios que existen en torno a la música, combinados con otros factores, han dado como resultado que no se imparta música en la escuela. Esta situación se agrava en el nivel de primaria, en el que un maestro generalista es el responsable de impartir todas las asignaturas.

Comparto una visión democrática de la educación musical, y no considero que ésta deba ser exclusiva de una minoría. Es decir, considero que la educación musical es un derecho, y que todos los niños y jóvenes deberían tener la oportunidad de experimentar con los sonidos y la música, desarrollar su sensibilidad auditiva, ampliar la apreciación y la comprensión hacia lo que escuchan, y hacer música.

Hago la aclaración que al hablar de escuela básica me estaré refiriendo a la escuela pública, pues tampoco me ha interesado en esta investigación abordar la situación de las escuelas particulares (dado que éstas tienen más posibilidades de

⁸ Se aclara que esto sucede sobretodo en el nivel de secundaria, pues a excepción de las escuelas particulares, en las escuelas públicas primarias de México no existe la figura de especialista de artes o especialista en educación artística. Por el contrario, es el maestro generalista, quien imparte la asignatura.

contar con un maestro especialista de música, así como maestros de otras asignaturas como inglés o informática).

Con la intención de hacer comprensible el marco curricular en el que se inserta el trabajo de educación artística que estuvimos realizando durante el acompañamiento a docentes de primaria, es que presento los planes y programas de estudio de la asignatura, analizando algunos rasgos del enfoque.

Para este propósito revisé los currículos de las reformas educativas impulsadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, durante un periodo aproximado de veinte años, desde la década de los noventa a la actualidad.

La educación artística en los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública de México de 1993 a 2011

Plan y programas de estudio de 1993.

En la década de los años noventa, la SEP elaboró el plan y programas de estudio a nivel nacional para la educación básica, nivel de primaria. El enfoque del documento curricular señala como propósito fundamental de la educación artística:

Fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro. Igualmente, se propone contribuir a que el niño desarrolle sus posibilidades de expresión, utilizando las formas básicas de esas manifestaciones (SEP, 1993, p. 141).

Aunque en este párrafo podemos observar que se hace una mención a la importancia de desarrollar en el niño, tanto la capacidad de apreciación como de expresión a partir de los elementos básicos de las artes (música, plástica, danza y teatro); como veremos en el siguiente párrafo, no se planteaba un trabajo sistemático con las artes:

El programa de Educación Artística tiene características que lo distinguen de aquéllos con un propósito académico más sistemático. Es un programa que sugiere actividades muy diversas de apreciación y expresión, para que el maestro las seleccione y combine con gran flexibilidad, sin ajustarse a contenidos obligados, ni a secuencias preestablecidas. Esta

propuesta parte del supuesto de que la educación artística cumple sus funciones cuando dentro y fuera del salón de clases los niños tienen la oportunidad de participar con espontaneidad en situaciones que estimulan su percepción y sensibilidad, su curiosidad y creatividad en relación con las formas artísticas (SEP, 1993, p.141).

Si bien en el documento curricular se plantean actividades artísticas para que el maestro las seleccione, combine, y aplique con flexibilidad (cuestión que me parece esencial, tanto en el trabajo docente como artístico), la redacción de este párrafo pudiera interpretarse en el sentido de que en las artes no se trabaja sistemáticamente, no se puede llevar a cabo un trabajo sistemático, o es mejor no hacerlo.

Observamos también que se está haciendo una distinción entre educación artística y las demás asignaturas (español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía), como si las artes no tuvieran contenidos que pudieran ser enseñados y aprendidos de forma gradual y secuenciada. En definitiva, como si en las artes todo fuera fruto de la espontaneidad, y no de un trabajo serio y profundo.

Al respecto Palacios (2005) hace una crítica y señala: “En este documento, el arte todavía tiene un carácter accesorio, de actividad recreativa y complementaria a la formación general” (p.79), y prosigue: “En lo referente a la educación física y artística se apunta que las actividades se aplicarán de manera flexible, sin que el maestro esté obligado a “cubrir contenidos o a seguir secuencias rígidas de actividad” (p.80). Aunque coincido en considerar que en el arte y en su enseñanza es preferible no establecer secuencias rígidas, y que la flexibilidad es una característica del mismo quehacer artístico, esto no es condición excluyente de un trabajo sistemático, continuo, y gradual con los lenguajes artísticos.

Es importante señalar que en 1993, la asignatura de Educación Artística se concebía como una “actividad de desarrollo”, en la cual se podían abordar los diferentes lenguajes artísticos:

- Expresión y Apreciación Musical
- Danza y Expresión Corporal
- Apreciación y Expresión Plástica
- Apreciación y Expresión Teatral

Los dos aspectos o ejes alrededor de los cuales se organizaba la enseñanza y el aprendizaje de las artes eran la Expresión y la Apreciación, y el maestro generalista debía plantear actividades considerando que los niños apreciaran o se expresaran a partir de la música, la plástica, la danza, o el teatro. En la siguiente tabla se muestran los contenidos de educación musical, para los seis grados de la primaria.

Tabla 1. 1

Contenidos de expresión y apreciación musical de los programas de estudio de 1993. Primaria

Grados	Contenidos
Primero	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de sonidos que se pueden producir con partes del cuerpo y con objetos del entorno • Percepción y exploración de las características de los sonidos: intensidad (fuertes y débiles), duración (largos y cortos), altura (graves y agudos) • Identificación del pulso (natural y musical) • Coordinación entre sonido y movimiento corporal • Apreciación y práctica de rondas y cantos infantiles
Segundo	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de percusiones con manos y pies • Expresión rítmica con melodías infantiles • Identificación del acento en poemas y canciones • Identificación de contrastes en sonidos (duración, intensidad y altura) • Interpretación del pulso y el acento en un canto • Producción de secuencias sonoras empleando contrastes de intensidad • Improvisación de instrumentos musicales
Tercero	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de sonidos y silencios como elementos fundamentales de la música • Identificación del pulso y el acento en una melodía • Interpretación del ritmo de canto, coplas y melodías • Utilización del eco en la imitación del ritmo • Creación de cantos utilizando melodías conocidas • Elaboración de instrumentos musicales, utilizando objetos comunes
Cuarto	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de sonidos y silencios en una composición sonora • Identificación del timbre de materiales y objetos de la región • Acompañamiento marcando pulso, acento, ritmo, con percusiones corporales • Interpretación de cantos y juegos tradicionales • Elaboración de instrumentos musicales con materiales regionales • Exploración de la melodía como elemento musical
Quinto	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de cualidades del sonido y el ritmo • Asociación de sonidos y silencios con representaciones gráficas • Variaciones de acompañamientos rítmicos de un canto (pulso, acento y ritmo) • Apreciación de la armonía musical • Coordinación grupal en la interpretación del pulso, el acento, el ritmo y la melodía en una composición armónica

Sexto

- Apreciación de diversos estilos musicales
- Cambios en la intensidad del sonido a partir de su representación gráfica
- Creación de una narración sonora a partir de un argumento
- Organización de un acompañamiento marcando pulso, acento, ritmo y melodía
- Organización de la representación de un grupo coral o instrumental

Nota: Elaboración propia. Adaptado de *Expresión y apreciación musical*, en Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria. SEP

Además de los contenidos de música, también se señalaban los de expresión corporal y danza, plástica, y teatro, pero el documento curricular no ofrecía ninguna orientación didáctica acerca de cómo establecer relaciones entre estos cuatro lenguajes artísticos o disciplinas; cuestión que se dejaba a criterio del maestro, quien generalmente carecía de formación para poder plantear en el aula -no ya una propuesta interdisciplinar, sino incluso a partir de un lenguaje artístico-.

A pesar de que los programas de educación artística de 1993 sólo presentan un punteo de contenidos, y carecían de otro tipo de orientaciones para su aplicación, en la década de los noventa se observa un interés por parte de la Secretaría de Educación Pública por trabajar la educación artística en la escuela.

Entre 1993 y 2000 la SEP elaboró una serie de materiales didácticos de gran calidad, para trabajar en el aula la expresión corporal y la danza, el teatro, la música, y la plástica. Estos materiales constituyeron un apoyo importante para los docentes, porque en ellos se planteaban orientaciones didácticas precisas. A continuación se presentan los materiales de música, en el orden cronológico en que fueron publicados:

Tabla 1.2*Materiales de música editados por la SEP entre 1996 y 2000*

Año	Nombre del material didáctico	Descripción
1996	<i>Cantemos juntos</i>	Libro y cuatro casetes, con ejercicios y repertorio vocal para promover el canto coral en la escuela. Está organizado en tres niveles, con canciones adecuadas a las características de los niños de primero, segundo y tercer ciclo ⁹ de primaria. Está enfocado especialmente en el trabajo del eje de <i>Expresión</i> .
1996	<i>Disfruta y aprende: música para la escuela primaria</i>	Paquete con veinte casetes, con música de diversos géneros y estilos, tanto de México como de otras partes del mundo. Se acompaña del folleto <i>Sugerencias para el aprovechamiento de las audiocintas en clase</i> , en el que se proponen diversas actividades y se le brindan orientaciones al docente. Enfocado especialmente en el trabajo del eje de <i>Apreciación</i> .
1997	<i>Los animales 1850-1950: lírica mexicana</i>	Video ¹⁰ que presenta música y lírica infantil tradicional mexicana, de un período que abarca cien años. Se acompaña de un cancionero y breves sugerencias acerca de cómo aprovechar este material en la escuela. Sirve para abordar tanto el eje de <i>Expresión</i> como de <i>Apreciación</i> .
2000	<i>Bartolo y la música</i>	Se trata de dos videos realizados en animación digital: <i>La flauta de Bartolo o la invención de la música</i> y <i>La pauta de Bartolo o la música del siglo XX</i> . En ellos se presenta un panorama del desarrollo de la música, desde la época primitiva hasta el siglo XX. Se acompaña de un cuadernillo con información musical complementaria, y actividades para trabajar la apreciación de música de diferentes épocas. Es un material que sirve para abordar el eje de <i>Apreciación</i> .
2000	<i>Libro para el Maestro. Educación Artística. Primaria</i>	Se dedica un capítulo a cada uno de los lenguajes artísticos: <i>Expresión corporal y danza</i> , <i>Expresión y apreciación teatral</i> , <i>Expresión y apreciación plástica</i> , y <i>Expresión y apreciación musical</i> .

Nota: Elaboración propia. Adaptado del *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*. SEP

⁹ En los años noventa el currículo dividía la primaria en tres ciclos: el primer ciclo correspondía a primero y segundo grado, el segundo ciclo a tercero y cuarto, y por último el tercer ciclo a quinto y sexto grados.

¹⁰ Todos los videos se publicaron en formato VHS, que era el formato que existía en esa época. Estos materiales no se han vuelto a editar, y por tanto no se han digitalizado.

El *Libro para el Maestro. Educación Artística. Primaria* ha sido uno de los pocos materiales que la SEP ha reeditado (con tirajes de cientos de miles de ejemplares), y sigue siendo un material de referencia para muchos maestros, pues ofrece orientaciones didácticas precisas acerca de cómo abordar el trabajo con las artes en el aula. En el enfoque se menciona la importancia de desarrollar en los niños la sensibilidad, la imaginación y la creatividad, se habla del papel del maestro, se sugieren materiales que la misma SEP ha editado y se proporcionan indicaciones acerca de cómo pueden utilizarse; además de plantear cómo y cuándo se pueden evaluar las actividades de educación artística.

En el capítulo *Expresión y apreciación musical* del *Libro para el maestro*, se hace énfasis en la exploración del sonido y sus cualidades, en el desarrollo de la percepción auditiva, en la importancia de “hacer música”, en el uso de las grafías no convencionales para la representación del sonido, en la creación y utilización de *cotidiáfonos*¹¹, y en la importancia de escuchar música de una forma activa. El espíritu lúdico y desinhibido con respecto a la música que se quiere promover entre los alumnos y maestros de primaria se refleja en los diferentes apartados de este capítulo: *Para abrir oreja, Juegos para escuchar, Juegos con la voz, Juegos rítmicos, Juegos de creación sonora, Objetos sonoros y cotidiáfonos, El canto en la escuela y Sugerencias para escuchar música*. El libro presenta diversas actividades para trabajar tanto la expresión como la apreciación musical, y desarrollar en los alumnos la imaginación, la creatividad, la sensibilidad y la percepción auditiva.

La educación artística y las reformas de la educación básica de 2004, 2006, 2009 y 2011.

En la primera década del año dos mil, iniciando el siglo XXI, la SEP realizó reformas educativas en los tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. En lo que respecta a educación artística, la Reforma de Secundaria de 2006 representó un avance, pues a diferencia del planteamiento del currículo de primaria de 1993, posicionaba a las artes como asignatura, y no como una “actividad de desarrollo”. Es

¹¹ Término acuñado por la educadora musical argentina Judith Akoshky, para designar a los objetos sonoros e instrumentos musicales sencillos que se pueden construir con materiales cotidianos y de reúso.

decir, planteaba un trabajo sistemático, gradual y secuenciado, con las cuatro disciplinas artísticas: artes visuales, danza, música y teatro:

Una de las modificaciones más significativas es que la educación artística deja de ser una actividad de desarrollo y se considera y una asignatura dentro del plan de estudios de la educación secundaria, cuya denominación será Artes. Con esta designación se busca expresar que el arte constituye un campo del conocimiento humano (SEP, 2006, p.8).

En consecuencia, se elaboraron programas diferenciados para cada uno de estos lenguajes artísticos –artes visuales, danza, música y teatro-, aunque se compartió un enfoque común que proponía el desarrollo de un *pensamiento artístico*, que se caracterizaba por:

- Saber relacionar formas e ideas.
- Conocer los medios, las técnicas y los materiales del arte.
- El desarrollo de la sensibilidad.

Además de la sensibilidad, este tipo de pensamiento permitía el desarrollo de percepción y la creatividad, a partir de las experiencias que los alumnos tuvieran con los lenguajes artísticos:

Las artes nos brindan la posibilidad de reconocer emociones y sensaciones por medio de la experiencia estética, a la que tenemos acceso gracias a que nuestros sentidos captan las cualidades de las formas, de los sonidos o del movimiento. En la medida en que los alumnos son expuestos a diversas vivencias de carácter artístico, los sentidos se agudizan y refinan, por lo que uno de los principales aspectos de la educación artística es propiciar la construcción de conocimientos a través de la experiencia (SEP, 2006, p.11).

Cabe mencionar que para organizar el trabajo con las artes se retomaron los ejes de Expresión y Apreciación del *Plan y Programas de Educación Básica. Primaria de 1993*, pero se añadió un nuevo eje: Contextualización. Éste tenía como propósito la comprensión de aquellos aspectos sociales y culturales que dan origen, o influyen en el quehacer y las producciones artísticas. Los contenidos que se abordaban en este eje

contemplaban la gran diversidad cultural y social que existe en México y en otras partes del mundo, así como sus manifestaciones artísticas.

De esta manera, la estructura curricular de las cuatro disciplinas artísticas se organizó en torno a los ejes Expresión, Apreciación y Contextualización; estructura que posteriormente fue retomada en el diseño curricular de los programas de educación artística de la *Reforma de Primaria de 2009*.

El hecho de que la reforma de secundaria del 2006 considerara la educación artística como asignatura, supuso también el reconocimiento y la profesionalización de los docentes que impartían artes en la escuela. Además, proponía a los maestros una nueva mirada sobre el arte:

Esta propuesta educativa destaca las múltiples funciones sociales que cumple el arte, cuyo descubrimiento es fuente de aprendizajes para el alumno. Se busca que el docente amplíe la visión que tiene de la educación artística como una ocupación destinada a producir manualidades, a montar espectáculos para festividades escolares o a la repetición de ejercicios. (...) en la elaboración de los programas de cada disciplina se ha procurado mantener una perspectiva abierta que recoja la pluralidad de significaciones del arte (SEP, 2006, p.11).

Por otro lado, cabe señalar que fue una reforma decretada a nivel federal, y por tanto estableció un currículo para todo el país, y para las diversas modalidades de escuelas secundarias: generales, técnicas y telesecundarias. A pesar de ser un currículo nacional, los programas de artes –y específicamente el de música- reconocían la gran diversidad de prácticas artísticas que existen en México, y proponían flexibilidad para su adaptación al contexto y a los intereses de los estudiantes.

Menciono la *Reforma de Secundaria 2006*, porque junto con la *Reforma de Preescolar de 2004*, fue referente de la *Reforma de Primaria de 2009*. Según se señala en el Plan de Estudios de Primaria 2009 (SEP, 2009), a partir de las reformas de secundaria y preescolar:

Se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica en general y de la articulación entre la formación básica y la educación media superior. Asimismo, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de

revisión de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria (SEP, 2009, p.36).

Además de la articulación entre niveles educativos, el plan y programas definía como finalidad de la asignatura de Educación Artística en la educación primaria:

Brindar a los alumnos referentes que les permitan desarrollar el pensamiento artístico, estimulando la sensibilidad, la percepción y la creatividad; para lograrlo se basa en la experiencia estética, a fin de favorecer en el alumno la comprensión y apreciación de las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno inmediato y de otros contextos, coadyuvar a la construcción y fortalecimiento de su identidad personal, así como promover la valoración del patrimonio cultural como un bien colectivo (SEP, 2009, p.277).

Respecto de los lenguajes artísticos mencionaba: “se deben integrar las artes visuales, la expresión corporal y la danza, la música y el teatro, en el entendido de que cada lenguaje artístico tiene dominios y conocimientos propios” (SEP, 2009, p.279). Las artes se conciben “como una unidad, en la que el conjunto de sus elementos sirve a procesos comunes para concebir a la educación artística desde un punto de vista integral” (SEP, 2009, p. 279).

No obstante que el documento curricular planteara una visión integradora de las artes que nos podría conducir a una idea de interdisciplinariedad, los programas para cada grado de la educación primaria del 2009 se presentaban de manera diferenciada. Es decir, cada uno de los lenguajes artísticos - artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro- especificaba cuáles eran los aprendizajes esperados y contenidos a trabajar en cada grado, pero no se establecían relaciones entre ellos.

Por otro lado, aunque en las orientaciones didácticas de la propuesta metodológica se planteara “partir de *proyectos de ensamble artístico* y como resultado de una propuesta conjunta elaborada por los alumnos y el docente” (SEP, 2009, p.283), en los programas de estudio de cada uno de los grados no se establecían interacciones o se ejemplificaba cómo realizar proyectos entre artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro.

Dado que para realizar la intervención nos insertábamos en una institución pública de educación primaria que se regía por programas de estudio oficiales, y siendo fieles al principio de integralidad planteado en dicha reforma (a pesar de que encontrásemos contradicciones entre lo que se planteaba a nivel curricular), nos propusimos realizar un trabajo interdisciplinario entre música y danza. Esto con el fin de encontrar puntos de vinculación para trabajar las artes en la escuela primaria, así como para la sensibilización y la formación de las docentes generalistas con las que trabajamos.

A modo de síntesis, y con la finalidad de mostrar el panorama en que se inserta la asignatura de educación artística a nivel curricular, en la tabla 1.3 se pueden observar de forma esquemática las reformas curriculares de la última década en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, así como la *Reforma Integral de la Educación Básica*. También se señalan el número de horas a la semana que se destinan a la educación artística, y el docente que imparte la asignatura.

Tabla 1.3*La educación artística y las reformas de la educación básica en México de 2004 a 2011*

Años	2004	2006	2009	2011
Reformas	Reforma de la Educación Preescolar	Reforma de la Educación Secundaria (RS)	Nuevo Plan y Programas para Primaria (se pilotean y se consolida en 2011 con la RIEB)	Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB): articulación de los tres niveles – preescolar, primaria y secundaria-
Campo de conocimiento	Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y para la convivencia
Nombre de la asignatura	Expresión y apreciación artística	Artes: Música, Danza, Teatro y Artes Visuales ¹²	Educación Artística	Dependiendo del nivel se denomina Expresión y apreciación artística, Educación Artística o Artes
Docente responsable	Generalista (Educadora ¹³)	Especialista	Generalista	Dependiendo del nivel puede ser generalista o especialista
Número de horas a la semana	Flexible (a criterio de la educadora)	2 sesiones de 50 minutos (aprox.)	1 sesión de 60 minutos (total 40 horas en un ciclo escolar)	Dependiendo del nivel

Nota: Elaboración propia. El campo formativo y nombre de la asignatura se retomó de *Mapa Curricular de la Educación Básica. Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria.* México: SEP

¹³ Es frecuente que los docentes en este nivel educativo sean mujeres. El Programa de Educación Preescolar 2004, se refiere a educadora, como el docente responsable de este nivel educativo.

Capítulo 1. Referentes teóricos que guiaron esta investigación

Acerca de la educación musical contemporánea

A comienzos del siglo XX surgieron distintos métodos de educación musical que pueden agruparse bajo el lema “Siglo XX, música para todos” (Pascual, 2002), y cuyos principios esenciales, según Hemsy de Gainza (1982), fueron “libertad, actividad y creatividad (p.99). Esto fue fruto directo del movimiento pedagógico conocido con el nombre de *educación nueva*.

Surgió un interés especial por parte de algunos músicos y educadores por reflexionar, experimentar, teorizar, y trabajar la enseñanza musical. Pertenecen a esta corriente los europeos Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff, Zoltan Kodály, y Maurice Martenot. Todos ellos, junto con el japonés Shinichi Suzuki -quien también tuvo una gran influencia en Europa y América-, transformaron los esquemas rígidos de la enseñanza de la música, basada en el solfeo y en el aprendizaje de un instrumento, en una formación musical en la que “hacer” y “vivir la música” era más importante que teorizar sobre ella.

Según estos autores, las experiencias con los sonidos son la base del aprendizaje musical, y la verdadera comprensión musical proviene de lo que se ha experimentado con éstos, y no de las descripciones o uso de la terminología musical. Compartían además la idea de desarrollar en los niños el amor por la música, a partir del placer y el goce estético que ésta produce.

En la tabla 1.1. se presentan de manera muy sintética los principales aportes de los músicos y educadores considerados como los pioneros de esta nueva corriente de la pedagogía musical, así como a los compositores de la segunda mitad del siglo XX que también influyeron en esta nueva visión de la educación musical.

Tabla 1.1*Principales autores y métodos de educación musical del siglo XX*

Los pioneros	Énfasis del método
Émile Jaques-Dalcroze (Austria 1865-Suiza 1950)	Elemento principal: Educación musical a través del movimiento y el ritmo El método: La rítmica. La educación del oído. La improvisación al piano
Justine Bayard Ward (EEUU 1879-1975)	Elemento principal: El canto. La voz es el instrumento más importante. El método: Dirigido a los maestros de escuela básica. El canto, el control de la voz. Afinación justa y exacta. La audición. Formación rítmica. Entonación. Método exclusivamente vocal
Zoltan Kodály (Hungría 1882-1967)	Elemento principal: El canto El método: Importancia del canto popular. El solfeo silábico. El solfeo relativo frente a solfeo absoluto. La fononímia. La pentafonía. El lenguaje musical Generalización de la enseñanza musical en su país, a través del folklore húngaro
Edgar Willems (Bélgica 1890-Suiza 1978)	Elemento principal: Educación auditiva. Desarrolla las bases psicológicas de la educación musical (estudio basado en los aportes de Jean Piaget) El método: Desarrollo auditivo. El ritmo y la métrica. Lectura y escritura
Maurice Martenot (Francia 1898-1980)	Elemento principal: Educación activa del solfeo. El método: Desarrollo del sentido rítmico. La relajación. La audición. La entonación. Creación y desarrollo del equilibrio tonal. Iniciación al solfeo: lectura rítmica y lectura de notas. Armonía y transporte Incorpora las técnicas de relajación y concentración en la enseñanza del canto, y para la iniciación musical. Es inventor además del instrumento que lleva su nombre: "Ondas Martenot"
Carl Orff (Alemania 1895-1982)	Elemento principal: Palabra, música y movimiento El método: El cuerpo como instrumento. Ritmo y palabra. La melodía. Las formas musicales. La improvisación musical y el desarrollo de la creatividad Creador del "instrumental Orff", que permite la ejecución colectiva
Shinichi Suzuki (Japón 1898-1998)	Elemento principal: Enseñanza del instrumento desde una edad temprana (en un inicio fue el violín, posteriormente se extendió al piano y a otros instrumentos de cuerda) El método: Educación personalizada. Importancia del entorno sonoro e implicación de los padres (especialmente de la madre quien debe participar activamente con el niño en el proceso de iniciación musical). Metodología activa. Desarrollo de las capacidades expresivas y creativas. Formación auditiva. También se le denomina "método de la lengua materna". Lo más importante es que los niños amen y vivan la música, y el instrumento es el medio para lograrlo, no un fin en sí mismo.

La corriente de los compositores: pedagogía y música contemporánea

George Self (Inglaterra 1921-1967)	Elemento principal: Introducción de la música contemporánea al aula. Autor del libro <i>Nuevos sonidos en el aula</i> , que como el mismo subtítulo indica es una aproximación práctica para la comprensión y ejecución de la música contemporánea en las escuelas.
John Paynter (Inglaterra 1931-2010)	Elemento principal: La improvisación y la creación. Apreciación de la música contemporánea. El método: Integración de la relación <i>escuchar-explorar-crear</i> . La improvisación musical individual y grupal. Importancia del silencio en la creación sonora. Desarrollo del juicio crítico. Precursor de la “música en las escuelas”, a partir de la exploración sonora y composición con el cuerpo, objetos de uso cotidiano e instrumentos.
Murray Schafer (Canadá 1933-)	Elemento principal: Experimentación y creación. Conciencia del ruido y del silencio. Ecología acústica. Experimentación libre con los sonidos. El método: Más que un método se trata de un modelo -el “modelo ecológico”. Utilización de todo tipo de sonidos en la creación musical. Utilización de grafías no convencionales para registrar las composiciones. Desarrollo de la sensibilidad y la percepción auditivas. Desarrollo del juicio crítico. Autor de varios libros: <i>Limpieza de oídos</i> , <i>El rinoceronte en el aula</i> , <i>Cuando las palabras cantan</i> , <i>El compositor en el aula</i> , <i>El nuevo paisaje sonoro</i> , <i>Hacia una educación sonora</i> .
Brian Dennis (Inglaterra 1975-)	Elemento principal: Introducción de la música contemporánea y sus procedimientos, en la escuela. Desarrollo de la imaginación sonora y la creatividad. Los niños ejecutarán sus propias composiciones. Utilización de imágenes pictóricas y símbolos como notación sonora. Énfasis en la ejecución colectiva. El método: Utilización del trabajo por proyecto en la clase de música, con la idea de integrar no sólo las artes, sino diversos conocimientos y asignaturas. Las actividades se centran en la audición, la experimentación con sonidos, experimentación con gráficos, producción colectiva de música, composición y discusión. Autor del libro <i>Proyectos sonoros</i> , dirigido a los alumnos de las escuelas primarias y secundarias, y a docentes que no son especialistas.

Nota: Adaptado de Hemsy de Gainza (1982), Pascual (2002) y Fernández (2006).

Una de las principales ideas que se desprenden de estas nuevas corrientes de educación musical es que la enseñanza de la música debe ser para todos los individuos, no sólo para algunos elegidos o especialmente dotados. Esto significa la democratización de su enseñanza, que históricamente había sido exclusiva de círculos

social y económicamente poderosos, y había estado acotada al ámbito privado y a la academia.

Implica también que el talento y aquellas habilidades especiales que muestran tener algunos individuos, no son requisitos indispensables para acceder al aprendizaje de la música. Por el contrario, las habilidades y destrezas se desarrollan precisamente con la práctica, y con métodos adecuados de enseñanza musical; y se afirma que cualquier persona puede y tiene derecho a desarrollarlas.

Otra idea que se difundió durante el siglo XX y perdura en la actualidad, es que la música contribuye a la formación integral de los individuos, y por tanto tiene un valor educativo. Ésta no es una idea nueva, pues muchas civilizaciones antiguas consideraban a la música como un conocimiento esencial (incluso organizador de la vida política); aunque en muchos casos su aprendizaje y práctica había estado reservado a las élites.

Basándose en la idea de que la música es formativa, y no un mero entretenimiento o adorno, y considerando que todos los niños deberían tener acceso a la educación musical, en diversos países del mundo se incorporó su enseñanza al currículo de la educación básica.

Por otro lado, los movimientos nacionalistas de principios del siglo XX influyeron en la visión que se tenía del arte “culto” *versus* el arte popular. Músicos de diferentes nacionalidades compusieron música de concierto, de cámara, bandas sonoras de películas, canciones y danzas, inspirándose en la música popular. La influencia del *folklore* se hizo presente en la educación musical, y se crearon varios métodos basados en los cantos y danzas populares (fue el caso del método Kodály en Hungría).

Etnomusicólogos, investigadores y músicos estudiaron y registraron, tanto las músicas tradicionales de sus países, como la de culturas no occidentales. Además la invención de los aparatos de grabación, almacenamiento y reproducción del sonido hicieron posible que pudiéramos conocer la música de una amplia variedad de culturas, lo que amplió el espectro de músicas a las que se podían tener acceso (De Candé, 1981, pp.251-255).

Tanto en América como en Europa, pedagogos, educadores musicales, y músicos interesados en la educación, manifestaron abiertamente la necesidad de que niños y jóvenes se educaran musicalmente, en primer lugar, en su cultura.

En México, César Tort (1925-2015), creó un método que privilegió el aprendizaje de la lírica popular mexicana e incorporó con fines didácticos algunos instrumentos tradicionales como el *huehuetl*¹⁴, el *teponaztli*¹⁵, y las marimbas. Es importante señalar que Tort aplicó su método durante la década de los años setenta y ochenta en escuelas primarias públicas del país, y que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) editó los materiales didácticos para el maestro y el alumno basados en el *Método Tort*.

Durante la segunda mitad del siglo XX también se crearon foros de análisis, investigación, e intercambio de experiencias en educación musical; tanto a nivel mundial como latinoamericano. En 1953, en Bruselas, en el marco de la Primera Conferencia Internacional de Educación Musical convocada por la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), (Díaz, 2004); se funda la *International Society for Music Education* (ISME). El Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) se fundó en San José de Costa Rica, en 1995.

A los seminarios internacionales de FLADEM acuden desde esa fecha algunos de los principales pedagogos, investigadores y músicos latinoamericanos contemporáneos: la argentina Violeta Hemsy de Gainza (quien hasta la fecha es su presidenta honoraria), Carmen Méndez, Nuria Zúñiga y Mario Alfragüell (Costa Rica), Marisa Fonterrada, Hans-Joachim Koellreutter y Teca Alencar de Brito (Brasil), Gloria Valencia (Colombia), Ethel Batres (Guatemala), Murray Schafer (Canadá), Paula Sánchez (Cuba), César Tort, Eduardo Robles, José Luis Sagredo y Mario Stern

¹⁴ Instrumento membranófono. Se trata de un tambor de origen prehispánico que se construye ahuecando el tronco de un árbol (generalmente de pino o aguacate). Sobre el cilindro hueco se tensa una piel de jaguar o venado (animales considerados sagrados). Actualmente se sigue empleando por los grupos de danza azteca y concheros.

¹⁵ Idiófono. Instrumento considerado sagrado por diversas culturas de Mesoamérica, que todavía se usa en nuestros días. Se construye con un tronco (generalmente de nogal), el cual se ahueca para que funcione como caja de resonancia. En la parte superior se practican dos ranuras, que al ser golpeadas con unas baquetas forradas de hule, producen dos tonos diferentes (uno más agudo que el otro). Información extraída de Instrumentos de México (p.24), en *Con la música en las manos*, de Soledad Fernández Zapata con la colaboración de José Luis Sagredo.

(México), Lillyam Meza (Nicaragua), Lilia Romero y Victoria Santa Cruz (Perú), Ricardo López León (Puerto Rico), Coriún Aharonián (Uruguay), entre otros.

Es innegable la influencia que tuvieron los pedagogos europeos durante el siglo XX y hasta nuestros días, pero los que acabo de mencionar son nuestros contemporáneos, y siguen en activo produciendo e inspirando a los profesionales de la educación musical de Latinoamérica y de otras partes del mundo. Todos ellos han trabajado, investigado y profundizado acerca de diferentes aspectos de la educación musical: la sensibilización y apreciación auditiva, la expresión corporal, la improvisación, la ejecución e interpretación, la composición; además de crear materiales didácticos. Pero sobre todo han reflexionado acerca de la educación musical latinoamericana, a la vez que han alertado acerca de la presencia de “colonialismos culturales solapados” (Méndez, 2004)¹⁶.

En síntesis, los principios básicos que comparten las principales pedagogías y metodologías de la educación musical actuales (Pascual, 2002, pp.14-16. Adaptado por Fernández, 2016), y que han guiado esta investigación son los siguientes:

- Valor educativo de la música: la finalidad de la educación musical es la formación integral de todas las facultades del hombre (psicológicas, sociológicas, psicomotrices, emocionales e intelectuales), no sólo las musicales.
- Para todos: no sólo para los talentosos o para aquellos que muestran habilidades especiales. Todos tenemos musicalidad, y somos capaces de hacer y apreciar la música. No se trata de formar músicos, sino personas que amen la música.
- Aprendizaje activo: basado en la experimentación y la participación. Se da prioridad a los procedimientos y actitudes, respecto de los conceptos. Se aprende música haciendo música. El alumno es el verdadero protagonista, y el maestro es quien guía el proceso de aprendizaje.
- Libertad y creatividad: en la educación musical debe primar la espontaneidad y la imaginación creativa por encima de la intelectualización. No importan tanto los resultados, sino el proceso de creación y la participación.

¹⁶ Del Prólogo al libro *Hacia una educación musical latinoamericana*, editado conjuntamente por la Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO y el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM).

- **Lúdica:** el contacto con el lenguaje musical debe realizarse de una manera viva y gozosa, a través de juegos en los que se evitará la competitividad, y se fomentará el aprendizaje cooperativo y el reparto de funciones.
- **Global:** en relación con otras áreas del conocimiento y del desarrollo de la motricidad, la sensorialidad, y la afectividad.
- **Contextualizada:** que tome en cuenta el entorno, la comunidad y la cultura; es decir, todos los aspectos sociales y culturales.
- **Progresión:** la educación musical debe acompañar al niño durante todo su proceso evolutivo, adaptándose a sus intereses y capacidades.
- **Variedad:** se deben incluir y combinar distintos aspectos de la educación musical, como son el desarrollo de la sensibilidad y la percepción auditiva, el sentido rítmico, el canto, la práctica instrumental, el conocimiento del lenguaje musical, entre otros.

Qué música enseñar en la escuela básica

Concepto de música.

El término música hace referencia a una categoría absoluta que implícitamente nos lleva a pensar en una concepción única acerca del quehacer musical. Existen y han existido tantas “músicas” como grupos humanos que las producen, así es que al hablar de música tendríamos que aclarar a qué tipo de música nos referimos: de qué época, país o región, quiénes la producen y con qué finalidad, entre otras cuestiones.

Referirnos a “la música”, entendida como concepto universal, lleva implícita la idea de que existen jerarquías de ciertas músicas sobre otras. Esto ha dado lugar a divisiones como la que se da entre música culta y música popular, en la que pareciera que la primera es superior y más compleja que la segunda (idea que no comparto). Por tanto, quiero aclarar que aunque en el título y a lo largo de este escrito mencione el término música, en realidad me estaré refiriendo a “las músicas”; es decir, a esa gran gama de expresiones musicales y maneras de hacer música que tienen los diferentes grupos humanos, en distintos lugares y a lo largo de la historia.

Esto implica concebir la música desde la mirada de la diversidad, y no desde una visión euro-centrista. Es por ello que para referirme a la riqueza y diversidad de un

fenómeno que no puede entenderse descontextualizado del aspecto social, cultural, e histórico, he retomado el concepto de culturas musicales (Camacho, 2009). Es decir, se concibe a “la música” como hecho social total, lo que implica que podemos comprender la cultura a partir del estudio de “las músicas”.

En contraposición a la música que se transmite oralmente y se aprende “de oído” en el ámbito comunitario, y a la música que se transmite través de los medios de comunicación masiva; existe la música que se enseña y aprende en la escuela. Cabría preguntarnos ¿Qué música se debe enseñar en la escuela?, ¿a qué tipo de música se le da “permiso de entrar” a la escuela?, ¿por qué existe un abismo entre “la música escolar” y la música que se hace y se escucha fuera de la escuela?

Trataré de dar respuesta a estos cuestionamientos, con la finalidad de reflexionar acerca de cuál tendría que ser el enfoque y propósitos de una educación musical en la enseñanza básica, específicamente en el nivel de primaria.

Educación musical en la escuela, nivel de primaria.

Desde que se iniciara en el siglo XX la corriente de la nueva pedagogía musical, educadores y músicos señalaron la conveniencia de que niños y jóvenes tuvieran un acercamiento a la música de su cultura.

Estrada (2001), en el informe que presentó en Brasil ante la UNESCO, acerca de la situación que guardaba en México la educación musical en la escuela primaria y secundaria, se refería así acerca de la diversidad musical de México:

Para que la enorme riqueza de las tradiciones musicales mexicanas se introduzca en la enseñanza básica es necesario, en primer lugar, contemplar su gran diversidad y reconocer el valor de las prácticas musicales regionales y de las comunidades. La propuesta además de respetuosa debe ser consecuentemente flexible, pues los grados de desarrollo y la naturaleza de las prácticas musicales a lo largo y ancho del país, son muy heterogéneos (Estrada, p. 10).

Reconozco la importancia del señalamiento que hiciera Estrada en el 2001, acerca de la valoración de la música indígena y mestiza mexicana, y su presencia en la escuela; pues todavía en la actualidad existe mucho desconocimiento e incluso rechazo por

parte de muchos sectores de la sociedad mexicana hacia este tipo de música. Coincido con este autor acerca de la necesidad de un trabajo conjunto entre etnomusicólogos y pedagogos musicales:

En México es indispensable un estudio etnomusicológico previo que sirva como fundamento de las acciones educativas que pretendan fomentar las prácticas musicales regionales, ya que el conocimiento que se tiene de las prácticas de algunas comunidades es insuficiente (Estrada, 2001, p.23).

No obstante, considero que el enfoque de un estudio etnomusicológico que enriqueciera la visión de la enseñanza de la música en la escuela básica, no necesariamente tendría que limitarse a lo regional (como afirma), pues las prácticas musicales no necesariamente están ligadas a un territorio (o no sólo a éste). Y es que en la actualidad, en un mundo globalizado de mayor acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, de intercambios, de grandes flujos migratorios, de mescolanzas, hibridaciones y confluencias, podemos encontrar que para una joven zapoteca de Oaxaca, la música “que le es propia” y con la que se identifica es el rap, para unos jóvenes tzotziles y chamulas de Chiapas lo es cantar rock en su lengua, y para los regiomontanos de Monterrey bailar y cantar cumbia *colombiana*¹⁷.

Necesitamos de los aportes de los actuales estudios etnomusicológicos y musicológicos que entienden la cultura a partir del estudio de “las músicas”, para abrir perspectivas que ayuden a construir propuestas para la educación musical en la escuela.

Además de considerar importante la visión de la etnomusicología, en esta investigación retomé como referentes teóricos las ideas y principios básicos de aquellos autores que tienen una visión amplia de la educación musical, y que la consideran como un derecho al que todo ser humano debe acceder. La pedagoga musical argentina Violeta Hemsy de Gainza (1982), menciona que el principal objetivo de la educación musical es “musicalizar”, lo cual significa:

¹⁷ La cumbia colombiana se introdujo en Monterrey, Nuevo León, en la década de los sesenta y setenta, a través de la Ciudad de México y de Houston, Texas. Los *sonideros* son dj que trabajan en las fiestas y en la calle, con discos de vinilo de música colombiana. Información recuperada de <https://www.youtube.com/watch?v=b---4HlqEmg>

Volver a un individuo sensible y receptivo al fenómeno sonoro, promoviendo en él al mismo tiempo respuestas de índole musical. (...) Corresponde pues a la educación musical instrumentar con eficacia los procesos espontáneos y naturales necesarios para que la relación hombre-música se establezca de una manera directa y efectiva (Hemsey de Gainza, p.97).

Comparto la visión de los educadores y músicos del siglo XX y XXI (Dalcroze, Willems, Orff, Kodaly, Schafer, Paynter, Dennis, entre otros), quienes contribuyeron a divulgar la idea de una educación musical democrática; a la vez que propusieron nuevos métodos y formas de entender la educación musical.

De todos ellos destaco especialmente la contribución de Émile Jaques- Dalcroze, por ser uno de los primeros en plantear una educación musical que tomara en cuenta el cuerpo y el movimiento. Dalcroze fue compositor, intérprete, pedagogo, hombre de teatro e investigador. Creó la *rítmica Jaques-Dalcroze*, que es “un método de educación musical que relaciona los lazos naturales y beneficiosos entre el movimiento corporal y el movimiento musical, llevando de este modo a la persona a desarrollar sus facultades artísticas” (Del Bianco, 2007, p.24). Una de las principales ideas de la *pedagogía dalcroziana* es el lazo entre el movimiento corporal y el musical:

A través de movimientos naturales como el caminar o desplazarse en una sala, la sensación muscular se ejercita y se asocia al fenómeno sonoro gracias a la música que el profesor improvisa en el piano. Este trabajo se basa en el desarrollo del sentido kinestésico a través del cual el movimiento corporal se relaciona con el movimiento sonoro, creando imágenes audiomotrices que constituyen un repertorio de percepciones que, a su vez, permitirá enriquecer la musicalidad del alumno (Del Bianco, 2007, p.25).

Dalcroze no creó su método para aplicarlo en la escuela básica, sino para la formación de músicos: fue a partir de observar que sus estudiantes del Conservatorio de Ginebra tenían dificultades en la audición y ejecución, que inició sus investigaciones acerca del papel que tenía el “movimiento corporal en la conciencia y clarificación del movimiento musical” (Del Bianco, 2007, p.23).

En una escuela pública primaria no contamos con un piano, ni con un maestro que sepa tocarlo; pero podemos rescatar la idea central de Dalcroze acerca de la asociación entre movimiento y sonido. Considero que es posible trabajar en el aula con música ejecutada por los mismos niños y el docente, así como con una gran diversidad de música de diferentes géneros, estilos, países y épocas.

El cuerpo en la educación artística escolar

Hablar del cuerpo en la escuela implica hablar de un espacio, un tiempo y un proceso, en el que el cuerpo es disciplinado. Desde que el niño ingresa a la escuela no sólo permanecerá gran parte de su vida en ella, sino que además su cuerpo y todo su ser serán vigilados y controlados en un lugar “de clausura”:

La disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio. Para ello, emplea varias técnicas (...) Ha existido el gran "encierro" de los vagabundos y de los indigentes; ha habido otros más discretos, pero insidiosos y eficaces. Colegios: el modelo de convento se impone poco a poco; el internado aparece como el régimen de educación si no más frecuente, al menos el más perfecto (...) El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay. Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa (...) Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos (Foucault, 2009, pp. 164-166).

Tanto el lugar que los cuerpos de alumnos y docentes ocupan en los espacios escolares, como el tiempo que los niños permanecen en la escuela, fueron temas de reflexión para Jackson (2010), quien en su obra *La vida en las aulas* señaló la relativa estabilidad del entorno físico y cómo este hecho determinaba la composición social: “Cada alumno tiene un sitio asignado, y en circunstancias normales, allí es donde se le encontrará. La práctica de asignar sitios permite al docente o a un alumno comprobar la

asistencia con una mirada” (pp.47-48). Es esta disposición de los cuerpos en un espacio (panóptico), lo que permite “la mirada que todo lo ve” a la que se refería Foucault (2009), así como ejercer un control y vigilancia sobre los cuerpos.

El tiempo es otra cuestión que influye en los cuerpos. Jackson (2010) calculó el total de horas que un estudiante de primaria norteamericano pasaba en la escuela, y señaló que en ningún otro lugar se pasaba tanto tiempo en circunstancias de hacinamiento. En México, la investigadora Rockwell (1995) realizó estudios etnográficos acerca del quehacer cotidiano en las aulas, y se refirió así acerca del tiempo que pasan en la escuela primaria los niños: “Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de la vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida” (p.13).

No sólo es el tiempo de permanencia en un lugar cerrado sobre sí mismo, sino los tiempos que se dedican a cada tarea. La organización escolar determina la permanencia en determinados espacios escolares en los cuales se permite o no el movimiento (el aula es para trabajar, y el patio para el recreo, las actividades de educación física, o las festividades).

Fue en este espacio y marco institucional que las dos especialistas llegamos a realizar la intervención educativa, trabajando en primer lugar con los alumnos y después con las docentes de primaria. Aunque en algunos momentos trabajamos en otros espacios que no eran el aula (la biblioteca o sala de cómputo), la mayoría del tiempo estuvimos en los salones de clases, tratando de romper con esa monotonía y estabilidad que menciona Jackson, y estableciendo otro tipo de relaciones entre los cuerpos de los alumnos, de éstos con el espacio y el tiempo, y con nosotras (que en ese momento éramos la autoridad docente). Respecto del tiempo, no contábamos más que con el asignado a nivel curricular para la educación artística: una hora a la semana.

Abordamos el trabajo corporal con los niños a partir de la sensibilización y toma de conciencia del propio cuerpo, del cuerpo de los otros, y del lugar que ocupa en el espacio. Es decir, introdujimos el concepto de *kinesfera* o espacio personal¹⁸ donde realizar movimientos, y trabajamos también desplazamientos en el espacio del aula o

¹⁸ Término usado en la *coréutica* de Rudolf Laban, para referirse al movimiento desde el aspecto espacial.

espacio total a partir de la exploración de diferentes trayectorias (rectas, curvas, en zigzag):

El espacio personal o kinesfera es aquél que podemos alcanzar con los miembros corporales desde una posición erguida, estática, sobre los dos pies, sin desplazarnos. Si nos desplazamos, nos trasladamos necesariamente con nuestra kinesfera.

Al desplazarnos estamos haciendo uso del espacio general, el cual es el vehículo o el medio de toda nuestra kinesfera (Islas, 2007, p.148).

El enfoque del trabajo corporal que realizamos no fue a partir del aprendizaje de alguna técnica de danza, sino del conocimiento de los principios básicos del movimiento. Cabe mencionar que este trabajo implicó una nueva distribución de ciertos elementos del espacio áulico, y de los cuerpos de los niños en él: tuvimos que mover el mobiliario para que se pudiera habitar, transitar, y moverse por el espacio, de maneras diferentes a las habituales o cotidianas.

Los principios teóricos en los que basamos la sensibilización y el trabajo corporal que realizamos en la escuela primaria, estuvieron sustentados en el Lenguaje de la danza (*Language of Dance* -LOD-) y el Alfabeto de movimiento de Ann Hutchinson. Hutchinson estudió danza moderna en la escuela de Kurt Jooss y Sirkurd Leeder¹⁹ en Inglaterra, y fue ahí donde se formó en las ideas de Rudolf Laban²⁰. Considerada como una experta Labanotadora²¹ y educadora de danza, enseñó la notación Laban a niños, pero pronto se dio cuenta que antes de aprender la notación, éstos querían seguir moviéndose y explorando (Ferreiro, 2014). Retomó las acciones básicas que había propuesto Laban, así como los siete movimientos básicos de la danza propuestos por el método de ballet de Enrico Cecchetti, y después de profundos análisis “surgió el Alfabeto de movimiento, que constituye el contenido conceptual básico en torno al cual se desarrolla la metodología del Lenguaje de la danza” (Ferreiro, 2014, p.22).

¹⁹ Jooss y Leeder fueron discípulos destacados de Laban. Retomando sus ideas y algunos elementos de la danza clásica, crearon una metodología para la formación de bailarines profesionales de danza moderna.

²⁰ Rudolf Laban (1879-1958) fue un artista interdisciplinario, pionero de la danza moderna alemana. Reconocido por ser el creador de un sistema de estudio, análisis y registro del movimiento que abarcó tres ámbitos: el estudio de las cualidades del movimiento o *eukinética*, la *coréutica* o estudio del cuerpo en el espacio, y la *notación* o método de registro del movimiento.

²¹ Es decir, experta en Notación Laban, que es el sistema de símbolos inventado por Rudolf Laban para registrar el movimiento.

Las investigadoras, bailarinas y docentes mexicanas Ferreiro y Lavallo, fueron a Londres a estudiar con Hutchinson, y a su regreso dieron a conocer la metodología del LOD y el Alfabeto de movimiento en México. En el 2002, trabajaron con niños y docentes de escuelas públicas de la SEP, y corroboraron la facilidad con la que los niños aprendían el Alfabeto, así como el gozo que les producía explorar el movimiento:

Como parte medular del LOD, Ann Hutchinson codificó un Alfabeto que atrapa las acciones básicas que el ser humano puede realizar desde diferentes perspectivas: como posibilidades anatómicas o como ideas de movimiento (...) Su aprendizaje es accesible prácticamente a cualquier individuo, pues no exige condiciones físicas ni conocimientos previos especializados, sólo basta con el gusto y la disponibilidad para disfrutar del movimiento (Ferreiro, 2014, p.11).

Dado que mi compañera Julieta es discípula de la doctora Ferreiro, y conocía los principios de esta metodología, es que pudimos aplicar algunos de estos principios en la escuela "Lázaro Pavía".

El trabajo de improvisación, exploración, representación gráfica e interpretación (es decir, de decodificación de los símbolos del Alfabeto de movimiento), se complementó con las grafías no convencionales que los niños elaboraron desde el aspecto musical, para representar el sonido y sus cualidades, el pulso y el ritmo.

Capítulo 2. Metodología de la investigación

Una escuela en una colonia popular de Ciudad de México

Cada jueves durante los meses de febrero a junio de 2015, las dos especialistas nos dirigíamos hacia la escuela pública primaria “Lázaro Pavía” para llevar a cabo el programa de acompañamiento a docentes de primaria. Julieta (la especialista de danza) vive en una colonia cercana, y me había comentado que la escuela estaba situada en una zona conflictiva.

La escuela “Lázaro Pavía” está situada en la calle Akil número 138, en la Colonia Popular Santa Teresa, que pertenece a la Delegación Tlalpan de la Ciudad de México. Como indica el propio nombre de la colonia, se trata de un barrio popular conformado por una población urbana de un nivel socio económico bajo²², con un alto índice de marginalidad y extrema pobreza. Como puede apreciarse en la siguiente figura, la Colonia Popular Santa Teresa no es muy grande, y colinda con barrios, unidades habitacionales, fraccionamientos, e incluso con asentamientos irregulares. Probablemente en el origen de su fundación esta colonia haya sido un asentamiento irregular, pues así ha sucedido con otras colonias, barrios, y pueblos situados en las faldas del Ajusco. No obstante, en la página web del Gobierno del Distrito Federal, aparece referida como colonia, y no como asentamiento irregular o barrio (como sucede con otras zonas del Ajusco).

²² Así está definida en un documento de la Coordinación de Planeación del Desarrollo Territorial de la Jefatura del Gobierno del Distrito Federal, en el que aparecen varios datos referentes a la población que habita la colonia.

Figura 2.1. Mapa de la Colonia Popular Santa Teresa. Delegación Tlalpan. Ciudad de México

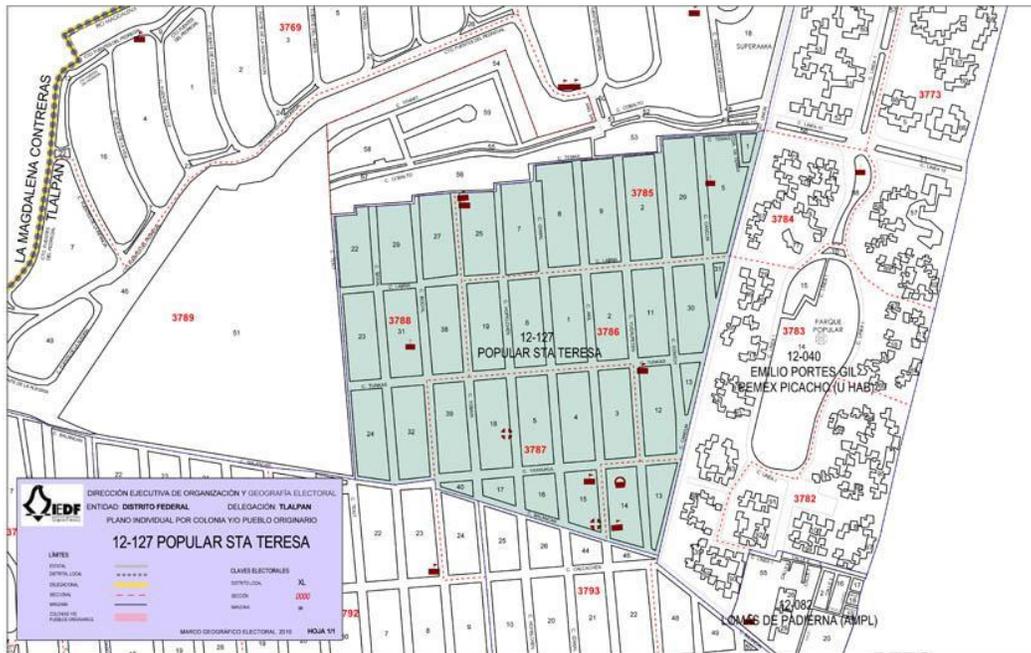


Figura 2.1. La Colonia Popular Santa Teresa aparece en este mapa sombreada. Como se puede apreciar la conforman aproximadamente 32 cuerdas o manzanas. Fuente: Mapa extraído de la página web del Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF), 2011.

La Colonia Popular Santa Teresa está situada en las faldas del Ajusco, que es una cadena montañosa conformada por volcanes extintos. En esta zona de la Ciudad de México existen cinco tipos de climas, desde el clima templado subhúmedo hasta el semifrío húmedo, aunque en la zona media del Ajusco (que es donde se encuentra la Popular Sta. Teresa), la temperatura puede llegar a menos de ocho grados centígrados.

Esta variedad de climas la vivimos en carne propia mi compañera y yo, durante todo el periodo en que fuimos a la escuela. Como el programa de acompañamiento inició en invierno (febrero del 2015), pasamos mucho frío. Al transcurrir las semanas y meses vimos llover, presenciamos atardeceres soleados con arco iris, y también sufrimos mucho calor. Incluso vivimos un temblor de 5.4 grados, el día 20 de marzo a las 16:30 horas, mientras estábamos trabajando con las maestras de cuarto y quinto grados el taller disciplinar. Tuvimos que salir al “punto de reunión” señalado en uno de

los tres grandes patios de la escuela, junto con todos los alumnos y el personal de la escuela, y postergar la actividad que estábamos haciendo con las maestras.

La sierra del Ajusco²³ se divisa desde la escuela. El pico más alto de esta cadena montañosa mide 3.937 metros de altura, por lo que no es difícil verlo desde la escuela. El día 12 de marzo, de camino a la escuela para impartir la quinta sesión con los grupos de alumnos, vimos el Ajusco nevado tal y como se puede apreciar en la figura 2.2.

Figura 2.2. El Ajusco visto desde la carretera Picacho-Ajusco



Figura 2.2. Este era el camino que recorríamos Julieta y yo cada jueves, desde la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, para llegar a la escuela primaria “Lázaro Pavía”, en la Ciudad de México. Fotografía: Archivo personal.

La escuela Lázaro Pavía está situada enfrente del mercado municipal y en el centro de la colonia, por lo tanto en medio del trajín cotidiano (véase figura 2.3). No existe en la colonia una plaza con iglesia –como sería lo habitual en muchos barrios o pueblos del

²³ Cabe mencionar que El Ajusco, junto con el Desierto de los Leones, son considerados como Parques Nacionales de la Ciudad de México.

Ajusco-, pues se trata de una población relativamente nueva, conformada por migrantes de otros estados de la República que llegaron a la Ciudad de México.

Un día, con el afán de averiguar más acerca de la escuela, Julieta y yo fuimos a comer al mercado municipal. Conversando con la señora de la cocina económica²⁴ me enteré que había estudiado en esa escuela, pero sólo hasta quinto grado porque su papá, “por ser niña”, la había sacado. Su padre, originario de Michoacán, opinaba que “como era mujer no necesitaba estudiar más, sino ponerse a trabajar”. También me comentó que hacía mucho tiempo que la escuela estaba ahí. “¿Cómo el mercado?” -le pregunté-, “Más o menos, pero desconozco el año exacto”, y prosiguió: “Mi abuelita me dijo que antes de ser escuela fue hospital”. Estuvimos conversando acerca del origen de su familia, a qué se dedicaban, me habló de sus hijas (que también habían estudiado en esa escuela), y de lo que ella sentía mientras estuvo estudiando ahí.

A partir de esa conversación deduje que esta colonia probablemente había sido poblada de manera irregular. A esto se añadía la configuración arquitectónica de las casas que podía observar desde el patio de la escuela y camino a ella: parecía que estaban “por acabar”, o en continua construcción; con toldos de plástico y paredes de diferentes materiales

Tiempo después, el director de la escuela “Lázaro Pavía” en el turno vespertino, Francisco Javier Olivares Sánchez, me confirmó que la mayoría de los alumnos que asistían a la escuela eran de familias originarias de los estados de Morelos, Oaxaca y Guerrero, y que los alumnos constituían una población flotante. Es decir, permanecían en la escuela sólo un ciclo escolar, e incluso algunos ni siquiera lo concluían, porque se marchaban a vivir a otros lugares.

²⁴ En México se trata de establecimientos donde sirven menús de comida casera, a un precio muy accesible.

Figura 2.3. El mercado municipal “22 de Enero”, de la Colonia Popular Santa Teresa



Figura 2.3. Llegar a la escuela y poder estacionar el coche cerca, resultaba difícil por la gran cantidad de puestos ambulantes, coches, y gente que transitaba a las dos de la tarde por la calle Akil. Esta es la fachada del mercado municipal, que se encuentra enfrente de la escuela. Fotografía. Archivo personal.

Al lado de la escuela se encuentra una lechería LICONSA²⁵, y enfrente de la misma hay un jardín de niños de la SEP, según se aprecia en la figura 2.4. El momento de nuestra llegada a la escuela era de mucho bullicio porque coincidía con la salida de los alumnos del jardín de niños, y los coches se estacionaban en doble fila en la calle Akil. Además, alrededor de las dos de la tarde llegaban varias mujeres cargando sus enseres, y se instalaban frente a la escuela y alrededores para vender fruta, papitas o golosinas, a los alumnos de la escuela y a los transeúntes.

²⁵ A partir de 1994 LICONSA son las siglas de Leche Industrializada de CONASUPO (Compañía Nacional de Subsistencias Populares). Actualmente LICONSA es una empresa de participación estatal, que industrializa y distribuye leche de calidad a precio subsidiado, en apoyo a ciudadanos mexicanos en condiciones de extrema pobreza, y a sectores vulnerables.

Figura 2.4. Alrededores de la escuela: La lechería LICONSA y el Jardín de Niños público “Bik’It”



Figura 2.4. En la fotografía de la izquierda podemos ver la lechería LICONSA y en la fotografía de la derecha la puerta de entrada al Jardín de Niños. Se puede apreciar la variación del clima en un mismo día: mucho sol en la tarde temprano (cuando llegábamos a las dos de la tarde), y lluvia hacia el atardecer (normalmente salíamos de la escuela entre seis y media y siete de la tarde). En esta fotografía la entrada del jardín aparece despejada, porque a esa hora ya estaba cerrado (la fotografía fue tomada alrededor de las siete de la tarde). Fotografía: Archivo personal.

La hora de nuestra llegada a la escuela en la tarde era bastante caótica. Había que ir con mucho cuidado para no atropellar a alguien, o simplemente poder pasar con el coche. Pero curiosamente, todas las veces me pude estacionar frente a la escuela, a excepción de un día que no encontré lugar y me tuve que quedar frente al mercado. Dejar el carro enfrente de la escuela me daba más seguridad, pues aunque mi coche es viejito tenía miedo de que me quitaran alguna parte del mismo, me lo robaran completo, o me pincharan una rueda.

Y es que lo que yo sabía de la colonia donde está situada la escuela, es que era “peligrosa”. Poco a poco me fui convenciendo de que nadie me robaría nada, y que nada malo nos tendría que suceder a Julieta y a mí, porque de alguna manera las personas de la colonia ya nos identificaban (o al menos eso pensaba o quería pensar yo, para quedarme más tranquila).

Casi siempre me pude estacionar enfrente de la escuela, a la altura del puesto de una señora que vendía fruta, papas, y otras frituras. Después de varias semanas de asistir a la escuela me enteré que era madre de una alumna de la escuela, y poco a poco intercambiamos algunas palabras: hablamos de la distancia que debía guardar yo al estacionarme para que ella pudiera sentarse en la acera con su banquito de plástico, del clima que hacía ese día, o de algún suceso ocurrido en la colonia.

El contacto que fui teniendo con algunas personas de los alrededores de la escuela al ir a comprar fruta y verdura al mercado, al comer en el restaurante de pescado y mariscos, o al comprar las pilas en los puestos que están afuera; fue lo que hizo que pronto se disipase la sensación de peligro que tuve la primera vez que llegué a la colonia y a la escuela.

Con el tiempo, percibí el espacio que rodeaba a la escuela como familiar, y a la escuela como “mi escuela”. En términos generales no sentí que los alumnos fueran violentos, retadores²⁶, irrespetuosos, o agresivos, como se supondría que deberían ser por vivir en una colonia urbana, marginal y peligrosa de esta zona de la Ciudad de México.

Entrar a la escuela no era fácil

Llegar y entrar a la escuela no resultaba fácil. Al estar en una zona montañosa de la ciudad, mi viejo vehículo apenas podía subir en primera velocidad las empinadas calles que nos conducían hasta la escuela. El gentío que transitaba a las dos de la tarde por los alrededores de la escuela hacía difícil el acceso. Una vez que habíamos conseguido llegar y tocábamos la puerta de lámina para entrar a la escuela, teníamos que dar explicaciones acerca de quiénes éramos y a qué íbamos a hacer (fue hasta la quinta o sexta sesión que la conserje ya nos reconoció, y la entrada fue más rápida).

La puerta de entrada a la escuela primaria estaba rayada con grafitis, de la misma manera que lo estaban la fachada del mercado y otros muros de la colonia (véase la figura 2.5). En los muros y en la puerta de entrada de la escuela siempre había muchos anuncios, tanto escolares como de otra índole (incluso durante el periodo

²⁶ Sólo en una ocasión sentí que algunos alumnos de sexto grado A nos retaban a Julieta y a mí, al no querer participar en la actividad propuesta. Identificamos que eran niños que querían llamar la atención porque tenían serios problemas familiares, como nos confirmó la maestra titular del grupo, Vicky Pineda.

en que fuimos a la escuela, había uno de un partido político de izquierdas, en contra de la privatización del agua). Uno de los anuncios permanentes en la puerta de entrada prohibía la entrada a cualquier persona ajena a la escuela por seguridad de los alumnos. La entrada a los padres de familia también estaba restringida, y para poder acceder a la escuela debían contar con una cita previa.

Me llamó la atención que en varios de estos avisos de la puerta de entrada aparecía la imagen de Mafalda, misma que también vi en varios cuadros y objetos en la oficina de la dirección y de la secretaría académica. Con el tiempo me enteré que la rebelde y crítica Mafalda, era la “mascota” del director del turno vespertino, Francisco Javier Olivares Sánchez, quien nos permitió llevar a cabo el programa de acompañamiento en la escuela, y que en todo momento nos apoyó para su realización.

Figura 2.5. Puerta de entrada a la escuela primaria “Lázaro Pavía”



Figura 2.5. Muros y puerta de entrada a la escuela primaria “Lázaro Pavía” con grafitis y varios avisos. Fotografía: Archivo personal.

En la entrada, en uno de los muros del lado izquierdo estaba escrito el nombre de la escuela, en un letrero metálico algo oxidado. Al poco tiempo de llegar a la escuela quise

saber por qué se llamaba así, y me puse a investigar quién fue Lázaro Pavía²⁷. Así supe que se trató de un profesor yucateco que laboró en los niveles de primaria y preparatoria, además de ser un importante abogado. Desconozco la razón por la cual se le asignó el nombre del profesor Pavía a esta escuela, ni tengo el dato del año de su inauguración y puesta en funcionamiento por parte de la Secretaría de Educación Pública. Tampoco el director Francisco Olivares, ni el personal del turno vespertino supieron decirnos algo acerca de la historia de la escuela, ni encontramos en la escuela ninguna publicación o documento que aportara información al respecto.

La escuela por dentro

La escuela es grande, pues abarca una manzana de la colonia. Sus instalaciones constan de once aulas, una sala de cómputo (donada por el Gobierno del Distrito Federal), una biblioteca, tres patios bastante grandes, un baño de niñas, y otro de niños (en un principio pensé que los baños eran de uso exclusivo de los alumnos, pero con el tiempo me di cuenta que también eran utilizados por los adultos porque eran los únicos que había en toda la escuela).

Una de las cosas que más llamó mi atención el primer día de llegar a la escuela fue ver un bidón de agua afuera de los baños. Deduje que había escasez de agua, y efectivamente era cierto (como lo pude confirmar después en la práctica, y a través de documentos). Este hecho llamó mucho mi atención, porque en la esquina de la calle donde se ubica la escuela están las instalaciones del “Tanque y Planta de Bombeo” de agua. Además, no hacía mucho se había encontrado un pozo de agua potable entre las calles de Tekit y Balancán, en la misma Colonia Popular Santa Teresa, tal y como se documentó en las noticias impresas y a través de medios electrónicos en enero del año 2014 (por lo que deduje que quizá estaban llevándose el agua hacia a otras colonias).

²⁷ Lázaro Pavía nació en 1844 en Sabán, Yucatán, pero posteriormente tuvo que trasladarse a la ciudad de Mérida, capital del estado, por motivo de la guerra. Aunque llegó a graduarse como abogado, el profesor Pavía fue autodidacta en sus estudios, y ejerció de periodista, diputado, músico, e incluso de marino. Luchó en el ejército republicano contra el imperio de Maximiliano y por tal motivo obtuvo el grado de coronel. Colaboró además como periodista pedagógico en la revista "*La enseñanza Moderna*" y publicó varios libros y estudios (*Los Estados y sus Gobernantes*, *El clero Mexicano*, *Jefes Políticos*, *El Poder Judicial*, *Historia del Telégrafo*, *La Educación del Pueblo*, *Los Héroes de la Independencia y Nociones Elementales de Economía*); además de escribir acerca de la historia de Yucatán. Murió en 1933 en la Ciudad de México.

En contraste con el gran espacio de los tres patios, y el tamaño de los edificios donde se encuentran las aulas, las oficinas de la dirección y de la secretaría académica eran muy pequeñas. En varias ocasiones Julieta y yo nos sentimos amontonadas porque coincidimos en ese pequeño espacio con padres de familia que venían a junta, maestros, la secretaria del director, y la secretaria académica. Y es que llegábamos a recoger los materiales que utilizábamos para las clases, y que estaban guardados en las oficinas de la secretaría académica (me refiero a la grabadora, la extensión eléctrica, el cañón, entre otros).

Figura 2.6. Vistas panorámicas de la escuela desde el patio principal



Figura 2.6. En la fotografía superior se aprecia uno de los edificios de la escuela, en el cual se encuentran las nueve aulas de segundo ciclo. Enfrente de este edificio hay una construcción de una sola planta en donde están el resto de las aulas y la sala de cómputo. En la fotografía inferior se aprecia una nave con techo de lámina: es la biblioteca. En ese lugar estuvimos trabajando con los grupos de cuarto y los sextos, durante la fase 2 del acompañamiento. Fotografía: Archivo personal.

Las docentes y los alumnos que participaron en el acompañamiento

La escuela funciona en dos turnos -matutino y vespertino-; y el acompañamiento se llevó a cabo en el turno vespertino en un horario entre las 14:30 y las 18:30 horas. Durante el ciclo escolar 2014-1015, que fue el periodo en que estuvimos en la escuela, en el turno vespertino había 13 grupos de primero a sexto de primaria, con un total de 232 alumnos inscritos.

Como ya mencioné, el acompañamiento fue posible gracias al interés y entusiasmo del director del turno vespertino, Francisco Javier Olivares Sánchez, quien a finales de noviembre de 2014 se interesó por el proyecto y nos dio todas las facilidades para su realización. Francisco siente un gran entusiasmo por la educación artística y trata de fomentarla en la escuela. Incluso él mismo es el director del coro de la escuela, el cual está formado por niños de diferentes grados que se quedan a ensayar en la biblioteca, una vez que han finalizado las clases (después de las seis y media de la tarde).

Antes de iniciar el acompañamiento, también contamos con el apoyo de Lucía Vara Corona, quien durante unos meses fungió como secretaria académica y posteriormente dejó ese cargo y se integró como docente en el grupo de segundo B. Lucía fue de gran ayuda en un inicio, pues nos organizó los horarios y salones, de tal manera que pudiéramos trabajar con los cuatro grupos de alumnos, tal y como se había acordado desde el primer encuentro que tuvimos en la escuela las dos especialistas, el director y las cuatro docentes que quisieron participar en este proyecto: Laura, Fany, Belén, y Vicky.

A diferencia del turno matutino, en el turno vespertino los grupos eran más reducidos, aunque de los cuatro grupos con los que trabajamos, el de cuarto A fue el más numeroso. En la tabla 2.1 se presenta la información relativa al número de alumnos por grado, diferenciando la cantidad de niñas y niños en cada grupo:

Tabla 2.1*Grupos de alumnos que participaron en el acompañamiento*

Grado y grupo	Docente titular	Niñas	Niños	Total
Cuarto A	Ana Laura Cerón Cruz	15	16	31
Quinto A	Fany Marilú Cadena Hernández	10	10	20
Sexto A	Virginia Pineda Espitia	13	12	25
Sexto B	Belén Rico Leyva	10	16	26

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. Las especialistas observamos durante las actividades que el predominio en número de un género sobre otro, determinaba las relaciones interpersonales al interior del grupo, así como las dinámicas que se generaban entre niñas y niños.

Los espacios de trabajo

Uno de los principales espacios en los que estuvimos trabajando Julieta y yo, fue la biblioteca de la escuela (esto durante la fase 2 del acompañamiento, en la que éramos nosotras quienes estábamos frente a los grupos y las docentes titulares observaban). Como se puede apreciar en las figuras 2.6 y 2.7, se trata de una gran nave con techo de lámina. Ahí es donde estuvimos con el grupo de cuarto A, y con los dos grupos de sexto (A y B). A pesar de que teníamos mucho espacio y eso facilitaba la realización de actividades que implicaban moverse, la biblioteca tenía una pésima acústica, cuestión que a veces era perjudicial para el trabajo musical y corporal.

Aunque se trataba de una biblioteca había pocos libros (sólo los de la Biblioteca Escolar de la SEP, y apenas algunos otros). En cambio estaba llena de muchos “tiliches”²⁸ como anaqueles vacíos, archiveros metálicos viejos, un televisor, extintores, cajas de cartón, así como varios materiales y muebles que no servían, o no se utilizaban (véase la figura 2.7).

También había tres grandes grupos de mesas y sillas, dispuestas en círculo. No obstante la gran cantidad de cosas que había en ese espacio, todavía quedaba un espacio libre al centro para poder moverse y realizar las actividades musicales y corporales.

²⁸ En México es el término con el que se denomina a los trastos viejos

Figura 2.7. El grupo de cuarto A, trabajando en la biblioteca



Figura 2.7. En esta fotografía se puede apreciar a algunos alumnos del grupo de cuarto A, con su maestra Laura Cerón (al fondo a la izquierda) y Julieta Miranda, la especialista de danza (en la fila de la derecha). Están practicando una danza de bastones. Esto fue durante la sexta y última sesión de trabajo que tuvimos las especialistas con ese grupo, en la fase 2 del acompañamiento. Fotografía: Archivo personal.

Las cortinas de todas las ventanas de la biblioteca estaban rotas y entraba mucha luz, cuestión que también dificultó que visualizáramos los videos que Julieta y yo teníamos preparados. Por otro lado, en la única pared en la que podíamos proyectar había carteles o murales pegados; mismos que teníamos que retirar con mucho cuidado y volver a colocar al finalizar las sesiones, para dejar el espacio igual que como lo encontrábamos.

Podríamos haber ido al aula de cómputo para ver los videos, pero con los grupos de sexto las especialistas teníamos sólo 45 minutos de clase, y no podíamos perder tiempo cambiando de aula durante la sesión. Además, el aula de cómputo frecuentemente estaba ocupada, y se tenía que solicitar con anticipación (tenían prioridad los docentes de la escuela y otras asignaturas). Posteriormente, en la fase 4 del acompañamiento, en la que las maestras titulares de cuarto y quinto impartieron las clases, solicitamos el aula de cómputo con anticipación para poder visualizar algunos

videos que era importante que los alumnos vieran porque formaban parte de las actividades que estábamos trabajando.

El otro espacio donde estuvimos trabajando las especialistas fue el aula del grupo de quinto A. Esto porque a la hora en que nos tocaba trabajar con ellos no estaba disponible la biblioteca. El salón de quinto A estaba situado al final del pasillo, en el segundo nivel del edificio de tres niveles. El aula tenía una puerta de entrada metálica, y ventanas que daban al pasillo y a la parte posterior de la escuela. Al fondo del salón había un “pizarrón inteligente” y varios murales. En frente del salón se encontraba un gran pizarrón blanco rectangular, que también servía como pantalla para proyectar. Esa aula era de las pocas que tenía un proyector empotrado en el techo, lo cual también facilitó la visualización de videos, sin que tuviéramos que trasladarnos al aula de cómputo y perder tiempo de clase.

Frente a la puerta de entrada, y al fondo del salón, estaba el escritorio y el sillón de la maestra Fany Cadena. Las mesas y sillas de los alumnos eran de plástico de color naranja, y estaban dispuestas en filas e hileras viendo hacia el frente; es decir, hacia el pizarrón. Los alumnos se sentaban en parejas compartiendo mesa, y alguno que otro estaba solo.

Durante el tiempo en que las especialistas trabajamos con los alumnos, me llamó la atención que al llegar siempre encontráramos a un alumno o alumna sentado junto a la mesa de la maestra Fany. Con el tiempo supe por boca de la maestra, que era un premio o privilegio especial que otorgaba a los alumnos que se portaban bien, y no una atención especial hacia aquellos alumnos que tenían alguna dificultad de aprendizaje (como supuse en un principio).

El otro espacio donde estuvimos trabajando durante las sesiones de acompañamiento (esto durante la fase 4), fue el salón del grupo de cuarto A. Tenía las mismas dimensiones y distribución que el de quinto A, pero estaba situado un piso más abajo. Las mesas y sillas de los alumnos estaban dispuestas de igual manera que el de quinto, así como el escritorio de la maestra titular Laura Cerón. A diferencia del aula de quinto A, observé que ese salón estaba adornado con más murales y trabajos hechos por los niños, además de tener varios carteles alusivos a la higiene personal, y a las normas de convivencia y trabajo.

El tiempo y la clase de educación artística

Durante la fase 2 del acompañamiento, en la que éramos las especialistas quienes trabajábamos con los alumnos, las sesiones se desarrollaron en el siguiente horario: de 14:30 a las 15:30 horas con el grupo de quinto A, en su salón de clases (del cual era la titular la maestra Fany). Esto fue así porque en ese horario no había otro espacio libre. No obstante pudimos trabajar bien en el aula, porque el grupo de alumnos no era muy grande y teníamos espacio suficiente.

Lo que hicimos Julieta y yo, fue mover el mobiliario para tener un espacio libre al centro del aula, para las actividades que requerían mover el cuerpo, bailar, formar equipos, ejecutar ritmos, entre otras actividades.

De 15:30 a 16:30 horas trabajábamos con el grupo de cuarto A en la biblioteca, por lo que los alumnos, junto con su docente titular, Laura Cerón, se trasladaban a ese espacio. El hecho de que se tuvieran que trasladar a otro espacio implicaba una dinámica diferente, pero eso sólo sucedió durante la fase en la cual las dos especialistas trabajamos directamente con los alumnos. En la fase 4 del acompañamiento estuvimos con la maestra Laura en su salón de clases, porque así lo requirió la misma dinámica de las actividades. Sólo en alguna ocasión fuimos a la sala de cómputo para ver los videos de los juegos de manos, la secuencia rítmica con vasos, y las danzas de bastones.

Entre las 16:30 y las 17:00 horas era la hora del receso, y en ese momento todos los alumnos y docentes salían al patio. Para ese momento, varias mujeres muy limpias y arregladas con delantal y cofia, ya se habían instalado en el patio principal con pequeñas mesitas. Vendían a un precio muy accesible diversos alimentos como eran tacos de guisado, arroz, pechuga de pollo empanizada, flanes, gelatinas, galletas de amaranto, palomitas, helados, fruta con chile, y otras golosinas. Algunos alumnos también se paseaban por el patio ofreciendo jugos de frutas. Todo lo que se vendía a la hora del recreo era para beneficio de la cooperativa²⁹, la cual estaba conformada por todos los alumnos de la escuela.

²⁹ El día 21 de mayo de 2015, a la hora del recreo, presenciamos la ceremonia de entrega oficial de las utilidades de la cooperativa, a un representante y maestro de cada grupo. Esto se hizo ante la presencia

Figura 2.8. Hora del recreo del turno vespertino



Figura 2.8. Muchos alumnos, además de consumir la merienda escolar que se repartía en el aula a un precio simbólico, compraban en la cooperativa; también a precios muy económicos. Se puede apreciar a algunas señoras que despachan los alimentos y otras golosinas. También puede apreciarse el tipo de edificios que colindan con la escuela. Fotografía: Archivo personal.

Durante las primeras semanas de estar en la escuela (en febrero de 2015), Julieta y yo no salíamos a la hora del recreo y nos quedábamos en la biblioteca. Aprovechábamos ese tiempo para comentar y anotar lo que había sucedido en las dos sesiones anteriores con los grupos de quinto y cuarto grados, y ajustábamos la planeación de los dos siguientes grupos (sexto A y B). Pero hacia la tercera o cuarta sesión convenimos que era necesario hacer una pausa y aprovechar también ese tiempo para observar la dinámica escolar del recreo. Así es que salimos a comprar en los puestitos de la cooperativa, y a comer nuestra merienda sentadas en las bancas de cemento que estaban alrededor del patio.

de la supervisora de zona de la SEP. del director, de la secretaria académica, y de todos los maestros y alumnos de la escuela.

Disfruté mucho de esos breves momentos en el patio mientras me comía una naranja o un flan, conversando con Julieta, y observando a los alumnos jugar, cómo se relacionaban entre ellos, y en general viendo lo que sucedía en esos momentos en la escuela. Poco a poco se fueron acercando a nosotras algunos alumnos (era más frecuente que lo hicieran niñas, aunque también se acercó algún niño). A veces lo hacían con la excusa de preguntarnos algo, o bien para ofrecernos y pedirnos que compráramos un jugo de la cooperativa, para comentar algo que había sucedido en clase, o simplemente por el gusto de conversar y establecer comunicación con nosotras.

Creo que sentían curiosidad por conocernos más. Esos contactos no sólo se dieron en el recreo, sino también en el salón de clases, al acabar la sesión, o incluso fuera de la escuela. Al terminar el primer día de clases, un alumno de sexto A (que posteriormente siempre se mostró muy callado y tímido), se acercó a mí y me preguntó: “Maestra, ¿usted cuándo empezó a estudiar música?”. Como a la cuarta sesión de clases, un alumno y una alumna (también de sexto) se acercaron para enseñarme dos objetos diminutos: “¡Mire maestra, mi *súper* dado!”, “Yo también tengo algo pequeño, vea mi llavecita”, y otra alumna de cuarto me saludó afuera de la escuela gritando muy fuerte: “¡¡¡Maestra de artísticas, adiós!!!”.

Como dije anteriormente, los alumnos no me parecían agresivos, sino cercanos, educados, juguetones, y bastante alegres. Las dos primeras semanas los alumnos no sabían bien nuestros nombres y respetuosamente nos llamaban “maestras”, pero después le añadieron a este saludo formal nuestros nombres.

En el momento en que Julieta y yo entrábamos a su salón dejaban lo que estuvieran haciendo y nos saludaban todos al unísono: “¡Buenas tardes maestra Sol, buenas tardes maestra Julieta!”. En algún momento pensé que lo único que les faltaba era ponerse de pie, como antiguamente se hacía cuando el maestro entraba a clase. En un inicio esa costumbre me parecía anticuada, pero después lo interpreté como un signo de respeto, e incluso como una muestra de afecto hacia nosotras. Mostraban estar contentos al vernos.

A las 17:00 horas sonaba “la chicharra” (el timbre), y todos los alumnos de los diferentes grados se formaban en filas para regresar a sus salones. Esto me llamó la

atención desde el primer día en que llegamos a la escuela, pues mientras estaban en la fila, los alumnos debían tomar distancia respecto del compañero de adelante, extendiendo el brazo derecho mientras sus docentes titulares gritaban: “¡¡Uno, dos, uno, dos!!”

Los docentes regañaban y señalaban en un tono despectivo a los alumnos que no estuviesen “bien formados”. En ocasiones a esa hora el sol era abrasador, pero pese al calor los niños no podían ir a su salón si no estaban en fila y guardaban la distancia correctamente. Esta práctica también me sorprendió bastante, porque también me pareció anticuada y de corte militar. En la figura 2.9 se puede apreciar a todos los alumnos en el patio, haciendo las filas para regresar a clases.

Figura 2.9. Los alumnos forman filas en el patio, para regresar a clase



Figura 2.9. A las cinco de la tarde, volvía a sonar el timbre para avisar que el recreo había concluido. Los alumnos inmediatamente hacían filas y tomaban distancia unos de otros con el brazo derecho. No podían regresar a su salón si no estaban bien formados, y se quedaban bajo el rayo del sol hasta que eso sucedía. Mientras, sus maestras y maestros les gritaban. Fotografía: Archivo personal.

Mientras este ritual de las filas sucedía en el patio principal, Julieta y yo regresábamos rápidamente a la biblioteca para recibir a los alumnos de sexto y tener todos los materiales a punto. Los alumnos tenían tan asumido esta forma de organizarse espacialmente, que al entrar a la biblioteca también lo hacían en fila: primero las niñas y después los niños.

Julieta y yo en alguna ocasión quisimos cambiar la entrada al salón diciéndoles que entraran como fueran llegando, (les dijimos que no hacía falta que se volvieran a formar otra vez en la puerta de la biblioteca porque nos parecían demasiadas filas). Pero nos dimos cuenta que las maestras de sexto tenían tan instituida y asimilada la forma en que debían comportarse sus alumnos, que tampoco quisimos contradecir sus indicaciones para no causar algún conflicto de autoridad con sus alumnos.

A partir de las 17:00 horas y hasta la hora de salida del turno vespertino a las 18:30, sólo contábamos con una hora y media para impartir nuestras clases. Esto implicó que las dos clases que teníamos con los grupos de sexto se redujeran a 45 minutos. De 17:00 a 17:45 trabajábamos con el grupo de sexto B y su maestra titular Belén Rico, y de 17:45 a 18:30 con el grupo de sexto A y la maestra Virginia (Vicky) Pineda. El hecho de tener menos tiempo de trabajo con los grupos de sexto, implicó que Julieta y yo tuviéramos que modificar nuestra planeación inicial pensada para una hora de clase, y que planeáramos sesiones especiales para estos grupos.

Procedimiento seguido durante la intervención en la escuela primaria “Lázaro Pavía”

En este apartado daré a conocer la manera de proceder durante el programa de acompañamiento a docentes de primaria que se llevó a cabo en la escuela pública primaria “Lázaro Pavía” de la Ciudad de México, entre los meses de febrero a junio del 2015. Dado que este trabajo lo desarrollamos conjuntamente dos especialistas en educación artística, a lo largo de este escrito en ocasiones utilizaré la segunda persona del plural, y otras veces hablaré desde mi propia experiencia.

Trabajamos conjuntamente con cuatro docentes generalistas y sus respectivos grupos de alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria; por lo que no sólo se explicará la manera de proceder de nosotras, las docentes especialistas, sino también

de las dos docentes de cuarto y quinto grados que concluyeron todas las fases de este programa.

Como mencioné, el acompañamiento a docentes de educación básica en artes -tal y como se concibió en la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional- es un proyecto de investigación y de formación docente, en el cual tanto Julieta como yo nos insertamos como estudiantes de posgrado. Se trata de un proyecto de investigación que ha documentado, reflexionado y analizado, tanto las prácticas de los especialistas de educación artística, como las de los docentes de educación básica³⁰, al enseñar artes en la escuela.

Es además un proyecto de formación docente, porque ha permitido a los docentes de educación básica tener un acercamiento sensible y vivencial a las artes, así como a sus lenguajes, y a los elementos básicos que los conforman.

En el caso específico de este acompañamiento, en que hemos trabajado con cuatro docentes generalistas de primaria, éstas se han podido reconocer como seres sensibles, perceptivos, y creativos; y a la par han reconocido estas capacidades y posibilidad de desarrollo en sus alumnos. Después de este proceso de acompañamiento, las docentes de cuarto y quinto grado (Laura y Fany, que fueron quienes concluyeron las cuatro etapas del programa) manifestaron tener una visión diferente de las artes, y sentirse capaces de incluir la educación artística como una práctica cotidiana en el aula³¹.

El proyecto de acompañamiento tiene un diseño metodológico que distingue cuatro fases, mismo que respetamos en nuestro modo de proceder:

Fase 1. Taller de sensibilización con las docentes.

Fase 2. Sesiones de trabajo de las especialistas con los alumnos (a modo de “modelaje”. Las docentes titulares podían participar en las actividades, si así lo deseaban, o bien observar).

³⁰ Como mencioné en la introducción, este proyecto anteriormente se había llevado a cabo en telesecundarias. En esta ocasión lo trabajamos en el nivel de primaria.

³¹ El testimonio de las dos docentes al respecto de esta cuestión quedó registrado en la entrevista final realizada el 17 de junio de 2015, registrada como EF170615. Consultar las páginas 134 y 135 del tercer capítulo, en el que se transcriben partes de esta entrevista.

Fase 3. Taller disciplinar³² de las especialistas con las docentes con la intención de resolver dudas específicas de cada uno de los lenguajes artísticos –en este caso de la música y la danza-).

Fase 4. Sesiones de trabajo de las docentes titulares con los alumnos (en esta fase las maestras titulares impartieron las clases. Las especialistas éramos observadoras y apoyábamos en los momentos que las docentes así lo solicitaban).

Durante el acompañamiento en la escuela primaria Lázaro Pavía, surgió la necesidad (por parte de los alumnos y de las docentes), de presentar el resultado del trabajo realizado ante la comunidad, por lo que las sesiones de trabajo no concluyeron con las clases que impartieron las docentes generalistas, sino que se continuó con varias sesiones de ensayo, dos presentaciones ante padres de familia y comunidad escolar, y la posterior evaluación (tanto de las presentaciones ante público, como de todo el proceso vivido).

Como las especialistas consideramos que fue una etapa importante, que también aportó aprendizajes, la distinguimos como otro momento: la Fase 5 (en el Apéndice A puede consultarse el cronograma de actividades de cada una de estas fases y las fechas en que se realizaron las actividades).

En cuanto al número de sesiones de cada una de las fases, el primer taller consistió en una sesión de trabajo con las cuatro maestras. Las cinco sesiones con los alumnos que normalmente se estipulan en el programa de intervención fueron seis, por la necesidad que sentimos las dos especialistas de concluir la secuencia de actividades que estábamos trabajando con los alumnos. El taller disciplinar con las docentes de la fase 3 fue de una sesión (tal y como está señalado en el programa); y las sesiones de trabajo con las docentes titulares fueron cinco³³.

Iniciamos el trabajo de la primera fase el 5 de febrero de 2015, y concluimos con una presentación ante la comunidad escolar y padres de familia del trabajo realizado por los alumnos, el 11 de junio del mismo año. Además el 4 y 11 de junio se realizó una

³² Cabe mencionar según la metodología del programa de acompañamiento, en esta fase se plantea un trabajo disciplinar en el cual se resuelven dudas de cada una de las disciplinas. En nuestro caso este taller fue interdisciplinar.

³³ La quinta sesión concluyó el 28 de mayo, pero ese día se acordó con Laura y Fany que se impartirían dos más, para poder ensayar y presentar el trabajo de los estudiantes ante la comunidad.

evaluación de todo el proceso, tanto con las dos docentes que participaron hasta el final en el acompañamiento, como con los alumnos de cuarto y quinto grados.

Las docentes que participaron en este programa fueron cuatro: Laura Cerón Cruz, quien era la titular de cuarto grado A, Fany Cadena Hernández, titular de quinto A, Belén Rico Leyva, titular de sexto B; y Virginia Pineda Espitia, titular de sexto A (puede consultarse la Tabla 2.1. en el capítulo 2).

Es importante señalar que las maestras de sexto, Belén Rico³⁴ y Virginia (Vicky) Pineda, sólo participaron en las tres primeras fases, pues en el momento que tuvieron que planear e impartir las sesiones, decidieron retirarse y no proseguir con el acompañamiento.

Julieta y yo estuvimos dialogando con estas dos maestras acerca de su continuidad y conclusión del acompañamiento, pero nos explicaron que durante mayo y junio tenían mucho trabajo con los alumnos de sexto por diversos motivos –entre ellos la finalización de su educación primaria y el acceso a la secundaria-. Esto les implicaba la realización de muchos exámenes, y decidieron no seguir con el acompañamiento para focalizar su atención en este aspecto y no “perder tiempo” con otras actividades. Así es que la fase 4 del acompañamiento la trabajamos sólo con las maestras Laura Cerón y Fany Cadena, y con los alumnos de cuarto y quinto grado.

Durante el acompañamiento identifiqué varios aspectos que resultaron importantes, tanto para el mismo proceso, como para los resultados que se obtuvieron en relativamente poco tiempo:

- *El trabajo en dupla y el diálogo:* en un primer momento era esencial que las dos especialistas conversáramos y nos pusiéramos de acuerdo en la forma de trabajar. También establecimos un diálogo constante con las maestras titulares de los cuatro grupos, pero como se explicará más adelante este diálogo tuvo otras características. Las docentes que participaron en las cuatro fases y concluyeron el acompañamiento, también trabajaron en dupla, y establecieron un diálogo entre ellas (más adelante se explica qué características tuvo este diálogo). Relacionado con el trabajo en dupla y el diálogo, cabe destacar la

³⁴ Sólo la maestra Belén Rico impartió una clase el 23 de abril de 2015, misma que está registrada en la bitácora como BBR01230415.

importancia del tiempo: el tiempo que dedicamos a escuchar al otro, a conversar, a llegar a acuerdos.

- *Interdisciplina*: como una propuesta para abordar la educación artística en la escuela, y como el punto de partida para elaborar la planeación (es decir, nuestro “plan de acción” durante la fase en que las especialistas estuvimos frente a los grupos impartiendo las clases).
- *Planeación*: como una herramienta para la acción, la reflexión y la evaluación; y a la vez como una forma que nos permitía dialogar entre nosotras (las especialistas), y con las docentes generalistas.
- *Registro visual*: la grabación de las sesiones de trabajo en forma de videograbación y fotografía, tanto durante la fase 2 como en la fase 4.
- *Bitácora*: el registro y la “recreación” de lo sucedido en las sesiones por medio de la escritura, como un recurso para la reflexión y la investigación docente.

El trabajo en dupla y el diálogo entre docentes.

A fines de noviembre de 2014, finalmente se decidió que la escuela donde realizaríamos la intervención y acompañamiento sería la primaria “Lázaro Pavía” situada en la Colonia Popular Santa Teresa, de la Delegación Tlalpan en la Ciudad de México. Antes de esa fecha habíamos contactado con una secundaria –la Telesecundaria 39, situada en la Delegación Gustavo A. Madero, también de la Ciudad de México-; pero después de la reunión que tuvimos con los docentes que participarían en el acompañamiento, no sentimos por parte de ellos una reacción entusiasta o comprometida con el proyecto. Así es que después de este “desencuentro” con los docentes de la telesecundaria, conversamos Alejandra Ferreiro (responsable del proyecto de acompañamiento), Julieta Miranda (especialista en danza), y yo, acerca de la posibilidad de implementarlo en otra escuela, e incluso en otro nivel educativo.

A través de Julieta Miranda, la especialista de danza, se contactó con el director de la primaria “Lázaro Pavía” en el turno vespertino, Francisco Javier Olivares Sánchez. El 2 de diciembre de 2014 fuimos a presentar el proyecto ante el director y las cuatro docentes que parecían interesadas, según nos había informado el director a través de Julieta. Ese día, al finalizar la sesión, se formalizó el acompañamiento y acordamos que

iniciaría a mediados o finales de enero de 2015 (comenzamos el acompañamiento el jueves 5 de febrero de 2015).

En el momento en que Julieta y yo supimos que por fin teníamos escuela para trabajar, nos sentamos a dialogar acerca de la forma de proceder. Las primeras conversaciones me sirvieron para tener mayor claridad acerca del programa de acompañamiento. Realizamos un ejercicio de imaginación en el que tratamos de visualizar cómo podrían ser los alumnos de cuarto, quinto, y sexto grado, con los que trabajaríamos. A partir de esas conversaciones iniciales con Julieta, pude visualizar también cómo serían la escuela y la colonia, pues aunque Julieta no vive en la Popular Santa Teresa, habita en una colonia cercana y conoce bien el lugar.

Lo primero que supe acerca de la escuela en donde íbamos a trabajar era que estaba situada en una zona urbana marginal, y enseguida pensé que en consecuencia los alumnos tendrían características que responderían a esta condición. Pero al llegar a la escuela no los percibí como me los habían descrito. Incluso a pesar de los comentarios de algunas maestras acerca de la actitud y aspecto de los niños (especialmente en lo referente a su aseo personal). Me di cuenta de las ideas que tenían las maestras acerca de sus alumnos, y de los prejuicios que podemos llegar a tener los adultos acerca de algunas cuestiones, que desde mi punto de vista no son tan importantes (como la apariencia desarrapada de algunos niños).

En las conversaciones con Julieta, además de este primer intercambio de impresiones acerca de los alumnos y la escuela, lo primero que hicimos fue escucharnos. Y también preguntarnos una a la otra dónde nos habíamos formado y trabajado, para saber un poco cómo estábamos visualizando la educación artística, y qué pensábamos acerca de la función que debían tener la danza y la música en la escuela. La verdad es que esto lo hicimos brevemente, pues enseguida nos pusimos “manos a la obra”, a diseñar el acompañamiento y a planear las clases (consultar el Apéndice 2, en el que se muestran a modo de ejemplo las planeaciones de la primera, tercera y quinta sesión).

Todas las sesiones que dedicamos para la planeación fueron largas, y las realizamos de forma presencial. Dedicábamos el tiempo necesario, sin prisas; así es que nos reuníamos para planear pero también preparábamos de comer, comíamos, y al

finalizar escribíamos nuestros planes de clase. Durante todo ese tiempo conversábamos mucho y poco a poco nos fuimos conociendo. Fueron meses de encuentros semanales, en los que siempre fluyó el diálogo por nuestra disposición a escucharnos, a consensar propuestas, y a debatirlas cuando no estábamos totalmente de acuerdo.

Considero que el diálogo que establecimos fue un elemento importante que propició que pudiésemos plantear un trabajo interdisciplinario con las artes en la escuela primaria, pues significó tener que “mover o desdibujar” los límites de nuestras disciplinas, y buscar puntos de encuentro entre los dos lenguajes (la música y la danza).

Esas coincidencias o analogías entre disciplinas, las encontramos o propiciamos tanto a nivel de conceptos, como a partir de los modos de proceder, y en las actitudes (en el apartado “Interdisciplina” se explica con más detalle cómo trabajábamos).

Por otro lado, el diálogo con las docentes de primaria se dio de forma paulatina, pero tuvo otras características. Especialmente fue durante la fase 4 cuando más conversamos. En cambio, durante la fase 2, mientras las especialistas trabajábamos con los alumnos, las docentes se dirigían a nosotras para comentar algo acerca de sus alumnos, de sus acciones, reacciones, o actitudes ante el trabajo que realizábamos; pero no nos preguntaban mucho acerca de los contenidos que trabajábamos, ni se involucraban o participaban en las actividades. En ese momento nosotras éramos “las especialistas” trabajando con sus alumnos, y ellas asumían el papel de observadoras (aunque la más participativa en esas sesiones fue la maestra Laura Cerón Cruz, titular de cuarto grado). Fue en el momento en que se tuvieron que enfrentar a planear y dar la clase (fase 4), que nos preguntaron más, solicitaron materiales, acordamos conjuntamente formas de proceder, e intercambiamos impresiones.

Un elemento que facilitó el diálogo con las maestras fue el formato de planeación, el cual las especialistas revisábamos una vez que nos lo mandaban. Lo utilizamos como herramienta para la comunicación, pues incluíamos nuestros comentarios y sugerencias al calce, en el mismo documento. Ésta fue una forma de conversar “a distancia”, a través del correo electrónico. También utilizamos una red social para comunicarnos (sobre todo con la maestra Fany).

Otra manera de dialogar fue presencial, durante la sesión con los alumnos. En ocasiones, durante el transcurso de las mismas, las especialistas nos acercábamos y brevemente les comentábamos o sugeríamos algo a las docentes titulares, para que lo incorporasen o tomaran en cuenta en ese momento. Este diálogo en forma de susurro también se dio a la inversa, cuando las docentes titulares nos preguntaban o comentaban algo acerca de sus alumnos, o de las actividades.

Otros momentos para conversar se daban durante el receso, entre las cuatro y media y cinco de la tarde. Aprovechando el tiempo del recreo, Fany, Laura, Julieta y yo, nos reuníamos para intercambiar impresiones acerca de las clases que acababan de impartir, resolvíamos dudas, o bien acordábamos cómo debía encauzarse el trabajo de las siguientes sesiones. En ese momento éramos cuatro docentes trabajando juntas, pero durante la semana lo hacíamos en forma de dupla: por un lado las especialistas, y por otro las docentes titulares.

Por último, quisiera mencionar que hubo una pequeña diferencia entre especialistas y docentes generalistas respecto del trabajo que realizamos con los niños: la dupla de las dos especialistas nos mantuvimos siempre trabajando conjuntamente a lo largo de la fase de planeación, aplicación y evaluación de las sesiones. En cambio, la dupla de las docentes de cuarto y quinto de primaria planeaban conjuntamente, después cada quien trabajaba con su grupo de alumnos, y al final volvían a estar juntas para dialogar, evaluar cómo habían sido las sesiones, y volver a planear las siguientes.

Interdisciplina.

Las dos especialistas contamos con formación disciplinar y tenemos experiencia como docentes de educación artística en la escuela básica, e incluso en otros niveles educativos. El hecho de tener conocimiento de los elementos básicos de las disciplinas, y compartir un enfoque similar acerca de lo que se debe enseñar de las artes en la escuela básica, fue lo que facilitó el diálogo entre nosotras. Estas dos cuestiones propiciaron que pudiésemos plantear una propuesta interdisciplinaria de danza y música, para las sesiones con los alumnos durante la fase 2 del acompañamiento, y en el taller con las docentes (fase 3).

En los formatos que utilizamos para planear se pueden observar aquellos elementos que consideramos básicos o elementales de cada disciplina, a partir de los cuales establecimos analogías o similitudes, y planteamos los contenidos y actividades (en el Apéndice B se puede consultar un ejemplo de nuestras planeaciones).

En las sesiones en las que nos reuníamos para planear, nos preguntábamos: “¿Qué elementos de la música y la danza son “esenciales” que los niños conozcan?” Esto siguiendo la línea del proyecto de acompañamiento planteada en la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, la cual plantea una “alfabetización” en artes a partir del conocimiento y aplicación de los conceptos elementales de los diferentes lenguajes artísticos. Michel y Ferreiro (2012) se refieren a la alfabetización de esta manera:

Fuera del ámbito del aprendizaje de la lengua escrita, el término alfabetización ha sido usado como sinónimo de introducción; así, se habla de alfabetización informática o para los medios. En nuestro caso, usamos el concepto de alfabetización para las artes como una analogía para pensar los procesos a partir de los cuales se introduce a niños y adultos en dicho campo. Si bien cada disciplina artística constituye un campo diferenciado con sus procesos específicos, necesitábamos encontrar dentro del ámbito curricular un encuadre general que diera sentido y coherencia al proceso de enseñanza y aprendizaje (p.135).

De acuerdo con esta premisa, lo primero que hicimos las especialistas fue identificar como elementos esenciales de la música el sonido y el silencio, y de la danza el movimiento y la pausa. Posteriormente establecimos un símil entre los binomios sonido-silencio (o pausa) y acción-pausa (incluimos el concepto de pausa activa, según la terminología del Alfabeto de movimiento de Ann Hutchinson).

Procedimos de igual manera con varios conceptos, pero también nos dimos cuenta que teníamos que priorizar, y que no podríamos abarcarlos todos; es decir, no podríamos trabajar todos los que considerásemos elementales de una disciplina en tan sólo cinco sesiones de una hora (que era el tiempo del cual disponíamos para trabajar con los alumnos durante la fase 2).

Como ya se mencionó, el programa de acompañamiento está diseñado para que al inicio las especialistas impartan cinco sesiones de una hora con los alumnos, pero durante el proceso Julieta y yo decidimos alargarla a seis, para poder concluir el trabajo iniciado. Aun así, era imposible plantear un trabajo que abarcara todos los aspectos esenciales de cada una de las disciplinas en tan poco tiempo, incluso tratando de establecer estos “cruces” disciplinares. Por otro lado teníamos que priorizar qué elementos trabajaríamos en función de la secuencia de actividades o proyecto a desarrollar.

Fue de esta manera, cómo -además de estos dos primeros binomios “Sonido-Silencio” y “Acción-Pausa”-, incorporamos los siguientes:

- Calidades del movimiento- Cualidades del sonido
- Pulso corporal-Pulso musical
- Ritmo corporal-Ritmo musical

También desde un principio nos dimos cuenta, que las posibles intersecciones o puntos de encuentro interdisciplinares no se hallaban sólo en encontrar analogías entre conceptos, sino también en la manera de proceder de las dos disciplinas.

Tanto en danza como en música se trabaja a partir de la sensibilización, la percepción, se realizan procesos de exploración, improvisación, ejecución, interpretación, abstracción, se usa la imaginación, se realizan procesos de reinterpretación, composición, representación gráfica, reflexión, así como de evaluación o valoración (apreciación) del trabajo realizado.

Y eso lo pudimos detectar desde la segunda o tercer sesión de intervención, de manera que pudimos establecer como posible ruta de trabajo la siguiente:

1. Partíamos de la exploración para llegar a la ejecución o interpretación de sonidos o secuencias de movimientos.
2. Posteriormente se realizaba un proceso de abstracción de lo ejecutado, mediante símbolos gráficos que representaran tanto sonidos, como movimientos.
3. Volvíamos a trabajar con la interpretación de lo registrado.
4. Concluíamos con una reflexión y evaluación de lo realizado.

Aunque no siempre procedimos de la misma manera, ni estuvieron presentes todos estos elementos en una sesión de clase, fue la ruta de trabajo que seguimos en varias sesiones.

Planeación.

Durante todo el proceso del acompañamiento la planeación jugó un papel esencial. Distingo entre dos tipos de planeaciones:

- La que realizamos las especialistas de música y danza
- La que realizaron las docentes de cuarto y quinto de primaria (que fueron quienes concluyeron las cuatro fases del acompañamiento)

Se diferencian tres tipos de planeaciones elaboradas por las especialistas, mismas que corresponden a las tres primeras fases del acompañamiento:

1. La planeación que realizamos al inicio del programa de acompañamiento, con la intención de sensibilizar a las maestras. En ese momento también se planearon también las entrevistas que se aplicaron a las cuatro docentes, a modo de diagnóstico (fase 1).
2. Las planeaciones de las seis sesiones de trabajo que llevamos a cabo las especialistas con los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado (fase 2).
3. La planeación de la sesión denominada “taller disciplinar”, en la cual las especialistas decidimos trabajar de forma interdisciplinaria, a partir del cuerpo, el movimiento, el sonido, la voz, las grafías no convencionales, y el Alfabeto de movimiento de Ann Hutchinson (fase 3).

Durante el trabajo con los alumnos, Julieta y yo nos reuníamos cada semana para revisar qué había sucedido en la sesión anterior, y planear la siguiente. A pesar de planear con mucho cuidado, después en la realidad sucedían otras cosas, algunas de ellas inesperadas o azarosas, y eso transformaba lo previsto.

Nos dimos cuenta que casi siempre había que hacer ajustes a lo que teníamos planeado para sesiones subsecuentes, pues lo que había sucedido en la sesión inmediata, transformaba lo que podíamos o queríamos hacer en la sesión posterior. Durante esos encuentros reflexionábamos acerca de lo que había pasado y conversábamos acerca de cómo reorientar nuestras acciones. Es por esta razón que

considero que el momento de la planeación, además de constituirse como el tiempo para imaginar y crear, también lo fue para reflexionar y evaluar nuestras acciones.

La fase 2 en que impartimos las clases a los cuatro grupos de alumnos fue un trabajo arduo porque teníamos que planear de forma diferenciada para cuarto y quinto, y para los dos grupos de sexto. No obstante, considero que fue una etapa de mucha creatividad, y también se caracterizó por el diálogo y el consenso entre las dos especialistas.

En total impartimos 24 clases; es decir, seis sesiones con cada uno de los grupos de cuarto A, quinto A, sexto A y sexto B. Esto se traduce en doce formatos de planeación (consultar el Apéndice B en el que a modo de ejemplo se muestran las planeaciones de la primera, tercera y quinta sesión para aplicar con los grupos de cuarto y quinto grado).

Considero que el acto de imaginar lo que puede suceder, y diseñar un plan de clase para que ocurra, es un ejercicio creativo comparable al que se lleva a cabo en las artes. Coincido con el planteamiento que hiciera Eisner (2004), al considerar que en el ejercicio docente se procede como en el proceso artístico. En ambos se incorporan aspectos azarosos, se improvisa “sobre la marcha” en función de las circunstancias y la respuesta de los alumnos, se aprovechan las oportunidades, se adquieren destrezas y habilidades a través de la experiencia, y se va perfeccionando la práctica a través del ejercicio repetido, la reflexión y la valoración constante:

En el curso de la enseñanza, las cuestiones relacionadas con el ritmo, el tiempo, el tono, la dirección y la necesidad de ejemplificación son componentes cuyas relaciones se deben tener en cuenta. La capacidad de hacerlo constituye una parte del talento artístico inherente a la excelencia en la enseñanza (Eisner, 2004, p.246).

Otro momento de diálogo y ejercicio de reflexión a partir de la planeación, fue el que se dio con las docentes de cuarto y quinto grados. Acordamos con Laura y Fany que nos enviarían su plan de clase un día determinado de la semana, para que nosotras lo pudiéramos revisar y hacer observaciones, sugerencias, o incluso alguna corrección. Se las reenviábamos con tres días de antelación, para que lo pudieran considerar para la sesión de esa semana (desde un inicio el día estipulado para la clase de educación

artística fue el jueves. El domingo las maestras nos mandaban su planeación, la revisábamos el lunes y la reenviábamos ese mismo día, para que les diera tiempo de revisarla antes del siguiente jueves.

Casi al final de nuestra intervención con los alumnos, y antes de entrar a la última fase del acompañamiento, las maestras Fany y Laura, nos manifestaron su deseo de trabajar juntas; lo cual implicaba planear conjuntamente. Tanto a Julieta como a mí nos pareció bien, pues nos habíamos percatado que eran muy afines. Además, nosotras mismas estábamos trabajando en dupla, así es que nos pareció consecuente que ellas siguieran esa modalidad de trabajo. En ese momento establecimos el día de entrega de sus planeaciones, y acordamos que el medio de comunicación sería el correo electrónico³⁵.

Las maestras Fany y Laura cumplieron con el acuerdo, y la verdad es que nos llevamos una grata sorpresa al revisar el primer plan de clase. Habían adoptado nuestro formato de planeación (nos habían comentado en el taller interdisciplinar que querían usar ese mismo formato, porque les resultaba muy claro; a lo que también accedimos). Nos dimos cuenta que tenían claridad acerca de lo que querían trabajar con sus alumnos, que conocían los elementos de las disciplinas que querían abordar, así como la manera de hacerlo.

Estas revisiones que hacíamos de las planeaciones de las maestras nos daban pistas acerca de cómo estaban ellas concibiendo el trabajo con las artes en la escuela. Y por supuesto, se veía una transformación respecto de algunas de las prácticas que habíamos podido observar antes de empezar el acompañamiento. Julieta y yo fuimos a la escuela a inicios de febrero, para observar algunas clases de educación artística y vimos que las docentes les proponían tareas a los alumnos que no implicaban un trabajo creativo, ni de desarrollo de su percepción, imaginación o sensibilidad (como por ejemplo colorear siluetas de dibujos preestablecidos).

³⁵ En un inicio, durante la intervención, habíamos intentado la comunicación a través de una plataforma de Internet. La verdad es que no funcionó, pues las maestras nunca la revisaron y optamos por entregarles las planeaciones de manera impresa el día en que teníamos las sesiones con los alumnos (esto para que supieran qué íbamos a trabajar). Fue por esta razón que decidimos que el medio más adecuado para la fase en las que ellas nos tenían que mandar sus planeaciones, sería el correo electrónico.

El formato de planeación, en vez de ser un instrumento “administrativo y burocrático” (como lo viven los docentes), se convirtió en una herramienta para la creación, y para el diálogo; pues a través de lo que planteaban las maestras nos podíamos percatar qué pensaban y cómo lo querían llevar a cabo. El hecho de poder revisar sus planeaciones, e incluir comentarios por nuestra parte, era una manera de comunicarnos. De esta manera la planeación fue una herramienta para la construcción de un diálogo conjunto, para la acción, y para la reflexión.

Registro visual.

Durante todo el acompañamiento realizamos un registro visual de las sesiones de trabajo, en forma de videograbación y fotografía. Nos interesaba por varias razones:

- Para tener un registro de lo sucedido, pues con el tiempo se nos iba a olvidar
- Para observar con cierta “distancia”, tanto a nivel temporal como de implicación personal, lo que había sucedido durante las sesiones
- Para observar y analizar qué “narraban” las imágenes. A partir de visualizar las imágenes podíamos preguntarnos: ¿Qué podemos ver en esas imágenes?, ¿qué nos dicen acerca de las acciones, las actitudes, las expresiones de sentimientos y emociones, y la disposición al trabajo de los niños y las docentes?

Durante las sesiones con los alumnos (fase 2), grabamos con una cámara fija, y esporádicamente pudimos tomar alguna fotografía o video con nuestros teléfonos móviles (celulares). Al estar trabajando con los alumnos, a Julieta y a mí nos resultaba difícil estar tomando fotografías o videos, y sólo lo pudimos hacer en el momento que alguna de las dos no estaba guiando la actividad (aunque como estábamos trabajando en dupla de una manera bastante coordinada, no fue posible tomar muchas fotos y videos, y sólo contamos con el registro del video en posición fija). En la fase en la que las maestras de primaria eran quienes guiaban las sesiones (fase 4), además de grabar video con una cámara fija, pudimos grabar breves fragmentos con nuestros celulares, y tomar más fotografías.

El registro de las imágenes, tanto del video como de las fotografías, implicó un análisis diferente al que se realizó de las bitácoras; y entre otras cuestiones sirvió para contrastar dos discursos: el escrito y el visual.

Bitácoras.

Concibo el ejercicio de escritura que supuso la bitácora del acompañamiento, y en general la narrativa de las prácticas docentes, como un recurso para la reflexión y la investigación; y a la vez como un proceso creativo. Fue también un ejercicio de reconstrucción de la memoria, mediante el cual lo que sucedió se pudo volver a recrear e interpretar. De esta forma, el pasado volvió a hacerse presente, y en muchos casos cobró otros significados.

Escribí una bitácora por cada una de las sesiones de acompañamiento, de manera que cuento con la transcripción de doce sesiones de clase³⁶, correspondientes a seis clases de la maestra Laura Cerón Cruz, titular de cuarto grado A, y otras seis de la maestra Fany Cadena Hernández, titular de quinto grado A (en el Apéndice C se muestran dos ejemplos de bitácoras, de las observaciones que realicé con cada una de estas maestras).

Aunque en un principio habíamos contemplado la posibilidad de que las docentes también realizaran una bitácora -incluso que la hicieran de manera conjunta con los alumnos-, esto no fue posible por la dinámica organizativa y el ritmo cotidiano de la vida escolar.

Para elaborar cada una de las bitácoras de las sesiones tomé como referencia la planeación de la sesión correspondiente. Esto me sirvió como guía, pues los formatos de planeación tienen una estructura definida (inicio, desarrollo y cierre), y especifican las actividades a realizar en cada uno de esos tres momentos. Aunque en las bitácoras, también anoté algunas cosas que sucedían antes del inicio propiamente de la sesión, o al final de la misma. El hecho de que la clase marcara tres tiempos, era de gran ayuda para registrar en cada momento lo que sucedía, y poder reconstruirlo posteriormente.

³⁶ A finales de mayo ya habíamos impartido cinco sesiones, y se conversó con las maestras la posibilidad de impartir otras dos más en junio, para ensayar y presentar el resultado de los trabajos ante la comunidad escolar.

Quisiera mencionar que para la organización de este material registré cada una de las bitácoras con la letra B, seguida de la inicial del nombre y primer apellido de las maestras. Posteriormente anoté el número de sesión de clases con la que se correspondía dicha bitácora, y por último la fecha. Por tanto BLC01160415 corresponde a la bitácora de observación de la clase impartida por la maestra Laura Cerón, el 01 indica que se trata de la primera sesión, y la fecha es 16 de abril de 2015 (consultar el Apéndice C, en el que se muestran dos ejemplos de transcripciones de bitácoras).

En un primer análisis especulativo (realizado poco antes de concluir el acompañamiento en mayo del 2015) pude identificar diversos tipos de información que daban cuenta del proceso vivido; tanto por parte de las docentes generalistas, como de los alumnos, y las especialistas:

- Cómo pusieron en práctica las dos docentes de primaria, una misma planeación. Pude observar en ellas diferentes estilos de “ser docente”. También fui testigo de las soluciones creativas que cada docente hacía, al proponer variantes o modificaciones a lo ya establecido, y cómo cada una de ellas se apropió de los contenidos de las disciplinas artísticas y se los enseñó a sus estudiantes
- Cómo se organizaron en dupla Laura y Fany para trabajar la planeación. Además de esta decisión respecto de la organización, en las diferentes sesiones también pude ver de cuántas maneras diferentes las docentes organizaron a los alumnos para trabajar (parejas, equipos, todo el grupo). Incluso pude observar cómo las docentes paulatinamente permitieron que fueran los propios alumnos quienes se organizaran para trabajar. Todo ello contribuyó a generar un ambiente de trabajo colaborativo entre ellos
- La relación entre los alumnos: observé una progresión en el trato entre ellos, la cual en algunos casos fue de los golpes y la hostilidad, al trabajo conjunto para la realización de “juegos de manos” y ejecución de ritmos con palmadas y objetos (es decir, acabaron relacionándose dando otro tipo de “golpes”: percusiones corporales y musicales)
- El tipo de consignas que las maestras enunciaban para que los alumnos realizaran determinadas actividades. Además de observar lo que les decían a sus alumnos, me llamó la atención cómo se los decían. En este aspecto también

noté un cambio respecto de las sesiones iniciales y las últimas, en cuanto a discurso, tono de voz, intencionalidad y emotividad

- Cuestiones relacionadas con el cuerpo: el trabajo de sensibilidad y percepción a partir de los órganos de los sentidos, la disposición del cuerpo (de los cuerpos) en el espacio, la cercanía y distancia entre cuerpos, el impacto que causó en algunos alumnos el trabajo de la kinesfera, las posturas que adoptaban o no podían adoptar los alumnos, los movimientos y sus calidades, y cómo afectaba o no a las dinámicas de las actividades la vestimenta de los alumnos diferenciada por género (el uniforme), entre otras.
- Aspectos relacionados con el espacio: la distribución del mobiliario, la necesidad de “hacer espacio” para trabajar la asignatura de educación artística, los cambios de espacio que se tuvieron que hacer para realizar determinadas actividades, la modificación del espacio a través de la actividad que en él se realiza, y la resignificación emocional del espacio a partir del trabajo con las artes
- Cuestiones relacionadas con el tiempo: el tiempo cronométrico *versus* el tiempo vivido, el tiempo de la “experiencia óptima”, el tiempo como limitante y como límite, la sensación de fluir (en muchas ocasiones los alumnos y las propias maestras mencionaron que el tiempo de la clase de educación artística “pasó volando”); el concepto de “perder” el tiempo, la importancia de los rituales de inicio y conclusión de las clases, cómo vivían los alumnos los ciclos y los ciclos de las sesiones, el tiempo de las artes, el tiempo de compartir, y el tiempo de aprender conjuntamente
- Cuestiones disciplinares: pude observar cómo docentes y alumnos se apropiaron paulatinamente de nociones, procedimientos, y actitudes propios de los lenguajes de la música y la danza (por ejemplo conceptos como el pulso, la *kinesfera*, el ritmo, la agógica, el “tempo”; procedimientos como la percepción, la ejecución, la representación gráfica, y cómo desarrollaron paulatinamente una actitud de escucha atenta, la predisposición al trabajo en equipo, la colaboración, y el respeto a ciertas normas, entre otras)
- Sensaciones y emociones de los alumnos y de las docentes (titulares y especialistas), respecto del trabajo realizado con las artes

- Mis propias percepciones acerca del transcurrir de las clases, y de lo que en cada una de ellas sucedió, registradas a modo de comentarios en el mismo formato de planeación de la clase.

Éstos fueron algunos de los primeros aspectos identificados durante el acompañamiento, pero una vez finalizado, y tomando como insumos las bitácoras y los registros en video, pude describir con más detalle “lo que ahí había sucedido”, y establecer categorías de análisis para la interpretación. Todo ello se aborda en el siguiente apartado.

Análisis de los datos

El análisis del acompañamiento a las docentes de cuarto y quinto grado tomó en cuenta dos tipos de fuentes: por un lado las bitácoras (es decir, el registro escrito de las observaciones de las clases de la fase 4 del acompañamiento), y los videos (registrados también durante el acompañamiento).

Análisis de las bitácoras.

El análisis de las bitácoras lo realicé en diversas etapas y de diferentes formas. En un primer momento hice una lectura especulativa, en la que transcribí nuevamente aquellas palabras, frases o párrafos que llamaron mi atención, sin hacer ninguna modificación ni comentarios por mi parte. Esto lo hice tomando en cuenta la relación que guardaban con las preguntas iniciales del proyecto de investigación; aunque cabe mencionar que también aparecieron otros aspectos que no esperaba encontrar, y consideré que merecían estar registrados. Tal y como afirman los investigadores Hammersley y Atkinson (1994):

El primer paso en el proceso de análisis es, pues, una lectura cuidadosa de la información recogida hasta el punto de que podamos alcanzar una estrecha familiaridad con ella. En esta fase se deberían usar los datos recogidos para, a partir de ellos, extraer cuestiones significativas (Hammersley & Atkinson, 1994, p.228).

Posterior a esta lectura, realicé el ejercicio de construir una tabla en la que se pudieran observar todas las bitácoras de cada una de las maestras, y ubiqué las palabras, frases

o párrafos extraídos de la primera lectura especulativa. De esta manera pude identificar que había cierta recurrencia en algunas sesiones de clase, y otras cuestiones aparecían como singulares (sucédían en unas sesiones y no en otras, o se daban con una docente y no con la otra). Un ejemplo de lo que menciono se puede consultar en la tabla 2.2., en la que una de las docentes manifiesta su nerviosismo ante nuestra presencia como observadoras y especialistas.

Tabla 2.2.

Ejemplo de análisis descriptivo de un aspecto registrado en las bitácoras

Bitácoras Categorías	BFC01160415 Sesión 1	BFC02230415 Sesión 2	BFC03130515 Sesión 3	BFC04210515 Sesión 4	BFC05280515 Sesión 5
“Me ponen nerviosa”	[...] el director, Francisco Olivares nos comentó que Fany estaba muy nerviosa. Llegamos al salón, y Fany bromeó: “¿Ya?” (dijo con una risita nerviosa), “Ya se me olvidó todo”. Efectivamente notamos que estaba algo nerviosa, pero la animamos y le dijimos que ahí íbamos a estar por si necesitaba nuestra ayuda.	La maestra Fany, cuando nos vio llegar y dirigimos hacia su mesa (donde estaba trabajando con unas niñas), nos dijo sonriendo: “Me roban mi tranquilidad”, y añadió: “Me ponen nerviosa”.	Encontramos al director en su oficina, y nos comentó que la maestra Fany le había preguntado si íbamos a venir [me sorprendió un poco la pregunta, porque el domingo me había comunicado con ella por <i>Facebook</i> , y le recordé el día de la sesión]. [...] en ese momento le dije: “Creo que está nerviosa”, a lo que contestó: “Si, está nerviosa”. La maestra Fany nos saludó amable, [...] en esta ocasión no nos comentó nada acerca de su nerviosismo.		Al contrario que otros días, nadie hizo ningún comentario acerca del nerviosismo de Fany. Al llegar al salón, Julieta y yo vimos que la maestra Fany estaba alegre y nos recibió muy sonriente.

Nota: se han conservado los paréntesis y corchetes del original (en las bitácoras los paréntesis se utilizaban para precisar información, y los corchetes para indicar que se trataba de mis comentarios). En este documento además el signo [...] significa que antecede o precede otro texto. Elaboración propia.

Este análisis se considera descriptivo, porque tampoco modificó lo que había registrado en las bitácoras: lo único que hice fue nombrar lo que de alguna manera ya estaba registrado y expresado por las maestras generalistas, los niños, o nosotras las especialistas.

De esta manera, del análisis de las bitácoras de la maestra Laura Cerón Cruz de cuarto grado, se desprendieron las siguientes categorías descriptivas:

- Salón de clases y mesas.
- “La clase inició”.
- Pulso, ritmo y movimiento (con objeto: vaso).
- Los niños se reían, se movían, exclamaban, y a la vez atendían las indicaciones de la maestra.
- Ruido y silencio.
- Signos, símbolos e indicaciones no verbales.
- “No me quedó clara la consigna, y Julieta opinó lo mismo”.
- Observé a los alumnos y a la maestra.
- Laura, con cara de agobio (por las interrupciones en el salón).
- “Debes respetar. No respetaron”.
- La maestra Laura da a los alumnos consignas, indicaciones, instrucciones, y sugerencias.
- Secciones, equipos, y círculos.
- La maestra Laura les preguntó. Los alumnos contestaron.
- Son muchos alumnos.
- Me acerqué a la maestra para hacerle observaciones, preguntarle, proponerle.
- La maestra Laura se acercó a mí y me dijo.
- Tiempo, cierre y fin de la clase.

Del análisis descriptivo de las bitácoras de la maestra Fany Cadena Hernández, de quinto grado, se desprendieron las siguientes categorías:

- Mover todo el mobiliario para hacer espacio y poder trabajar.

- Al vernos entrar nos saludaron.
- Pulso, ritmo, movimientos, unísono, danza, tiempo débil del compás (anacrusa).
- Los alumnos estaban contentos, atentos, concentrados, interesados, con cara de satisfacción, admiración y sorpresa.
- Silencio, sonido y ruido.
- La maestra Fany necesitaba ayuda.
- Julieta y yo acordamos con el director.
- “Me ponen nerviosa”.
- La planeación (y los intercambios con las especialistas).
- Fany propuso, dio la consigna, dio la indicación, recordó (junto con sus alumnos), introdujo.
- Los alumnos se organizaban y trabajaban individualmente, en parejas, equipos, y cuadrillas.
- Me acerqué a ella para sugerirle, le hice la observación [a Fany].
- “En ese momento ella era la docente titular al cargo del grupo, y nosotras éramos las especialistas *externas*”.
- “Dejen de hablar, levanten la mano para hablar” [dijo Fany a los alumnos].
- “Mi niño *adorado* dice una grosería” [dijo Fany refiriéndose a Edgar].
- Les estuve explicando, les enseñé (...) haciéndoles preguntas.
- “Pero es que llevo falda” [dijo una niña de quinto cuando les propuse que se sentaran en el suelo].
- “Estas clases se pasan volando”.
- Cierre de la clase.

Una vez concluido este análisis de las bitácoras de las dos maestras por separado, me di cuenta que muchas de las categorías se repetían. Establecí relaciones entre ellas, y esto dio como resultado unas categorías que las sintetizaban (categorías sintetizadoras):

- Salón de clases y mobiliario.
- Ritmo y movimiento.
- Los alumnos estaban contentos y atentos.
- Sonido, ruido y silencio.

- Consignas, indicaciones y sugerencias.
- Organización de los alumnos.
- Me acerqué a la maestra para hacerle observaciones, sugerencias. La maestra se acercó a mí.
- “Estas clases se pasan volando”.
- Inicio y cierre de la sesión.

Identificadas estas categorías, pensé con qué conceptos tenían relación, y así llegué a determinar lo siguiente:

El salón de clase y el mobiliario hacen referencia al *espacio* de trabajo, es decir, al lugar donde se desarrollaron las clases de educación artística, y a las condiciones necesarias para realizar ciertas actividades: por ejemplo, las actividades de movimiento o danza requerían de más espacio y por tanto movíamos las mesas y sillas de los alumnos, modificando así la distribución del aula.

La categoría *ritmo y movimiento*, que hacen referencia a la música y al cuerpo, quedaron con el mismo nombre porque me parecieron suficientemente concretas, y me permitían explicar acciones musicales y corporales.

El hecho de que los alumnos manifestaran estar contentos y atentos me remitía a la expresión de *emociones*, mismas que también se identificaron en las dos docentes generalistas, durante el transcurso del acompañamiento. En repetidas ocasiones, en las bitácoras de las observaciones de clases de Laura y Fany, se registró el estado anímico de los alumnos; siendo los más recurrente el sentimiento de alegría o felicidad. También se tiene registro del estado de una de las docentes generalistas durante la fase del acompañamiento en la que estuvo a cargo de impartir las clases de educación artística, predominando el nerviosismo por el hecho de ser observada (Consultar la tabla 2.2 de este apartado, donde se muestra esta recurrencia en las bitácoras BFC01160415, BFC02230415 y BFC03130515). Por otro lado, el hecho de que los alumnos se mostraran atentos a las indicaciones de las docentes, y demostraran motivación e interés en realizar las actividades, (incluso aunque éstas representasen reto o dificultad), nos refieren a emociones.

Sonido, ruido y silencio quedó sintetizada como *sonido y silencio*, por considerar que el ruido es un tipo de sonido: desde el punto de vista psicológico se trata de un sonido

desagradable, molesto, o no deseado; y la física lo define como un patrón de ondas irregular. Durante las clases de educación artística, se trabajó también un concepto de ruido “productivo”: es decir, en algunos momentos los niveles de ruido en el aula durante la clase de educación artística eran considerables, pero constituían el resultado de la práctica de exploración o ejecución sonora, o bien de movimiento. En otros momentos era indispensable que los alumnos “hicieran silencio”, por varios motivos: para crear una atmósfera propicia de trabajo y que los sonidos se “insertaran en el silencio”, mientras atendían su turno de ejecución, o cuando la composición sonora o la secuencia de movimiento o la danza así lo requería.

Las consignas, indicaciones, y sugerencias que las maestras generalistas daban a sus alumnos durante la fase 4 del acompañamiento, constituyeron la categoría *el discurso de las docentes*; es decir, todas aquellas indicaciones verbales o no verbales, que las maestras proporcionaron a sus alumnos para que realizaran determinadas actividades, conformaron un discurso que propiciaba la organización del trabajo de los alumnos.

La categoría *organización de los alumnos* se refiere a las distintas formas de trabajar que se desplegaron durante el acompañamiento, con especial énfasis en el trabajo en equipo. Esto nos habla de una determinada *organización del trabajo del aula*, en el que los alumnos pueden estar alternando el trabajo individual, en equipos pequeños, en grupos más grandes, e incluso el trabajo colectivo de todo el grupo (como sucedió por ejemplo en la presentación final, al mostrar el trabajo de cada uno de los grados, y el de los dos grados de manera conjunta).

La categoría *diálogo entre docentes* tiene que ver con las conversaciones entre las cuatro docentes que participamos en el acompañamiento: las dos especialistas de música y las dos maestras generalistas de cuarto y quinto grados. Por tanto, “Me acerqué a la maestra para hacerle observaciones, sugerencias. La maestra se acercó a mí”, son frases que sintetizan cómo nos aproximamos entre docentes para conversar, susurrarnos una a la otra alguna observación, sugerencia o cuestionamiento. Todo esto sucedía en voz baja y sin interrumpir, pues consideramos que era importante respetar a la docente que en ese momento estaba a cargo de impartir la clase.

“Estas clases se pasan volando” era una expresión que casi siempre decían los niños y las maestras titulares de los dos grupos, en el momento en que les avisábamos que había concluido el tiempo de la clase, o estaba a punto de terminar. Nos habla de la percepción del paso del tiempo durante las clases de educación artística: un tiempo que se caracterizaba por la sensación y emoción de “fluir” con las actividades realizadas. Por supuesto, esta expresión tiene que ver con el *tiempo*.

El inicio y cierre de la sesión (o conclusión de la clase), constituyen un ciclo. Los ciclos son maneras en las que se manifiesta el tiempo, o mejor dicho, la forma en que los seres humanos lo organizamos (generalmente mediante rituales). Así, las formas de iniciar y concluir la clase de educación artística nos remite, tanto a la organización del trabajo con la asignatura, como a la manera de trabajar con el tiempo. Dado que los *ciclos* (que sería el nombre que le daría a esta categoría), tiene que ver con tiempo, quedó subsumida en la anterior, con el nombre genérico de “tiempo”.

De esta manera, las categorías analíticas resultantes de todo este trabajo fueron las siguientes:

- Espacio.
- Ritmo y movimiento.
- Emociones.
- Sonido y silencio.
- El discurso de las docentes.
- Organización del trabajo en el aula.
- Diálogo entre docentes.
- Tiempo.

Todo esto en cuanto a las bitácoras, pero también tuve la fuente proporcionada por el video, del cual surgieron otras categorías; tal y como se apreciará en el siguiente apartado.

Análisis de los videos.

Durante todo el proceso de acompañamiento se registraron en video las sesiones de trabajo con los alumnos, por lo que una vez concluido éste (junio de 2015), se procedió a recopilar todo el material, digitalizarlo, y poder proceder con el análisis.

El análisis se compuso de tres etapas: una primera etapa de clasificación y análisis pre-icónico de todo el material, una segunda fase de análisis icónico o iconográfico, y una tercera fase de análisis iconológico. Esto se realizó desde la perspectiva teórica para el análisis visual de obras de arte planteada por el historiador y crítico de arte alemán Erwin Panovsky³⁷. Consideré que utilizar la perspectiva de este autor para el análisis visual de los videos, me podría ayudar a comprender los significados acerca de “lo que había sucedido” durante la intervención; cuestión que aunque a primera vista podía parecer obvia, resultó no serlo tanto.

Cabe distinguir que contaba con dos tipos de material: por una parte videos largos de una hora de duración aproximadamente, que correspondían a la grabación con una cámara fija de toda la sesión de clase; y por otro lado muchos fragmentos de videos grabados con un dispositivo móvil (mi teléfono celular).

Inicié el trabajo de análisis con los fragmentos de video, porque consideré que en un menor tiempo de visualización podía enfocar mi mirada a situaciones muy concretas, que quizá hubiesen pasado desapercibidas en la visualización del video más largo. Era como si en los videos cortos pudiera ver lo que allí había sucedido de una manera más condensada.

Análisis pre icónico: algunas cuestiones organizativas.

Lo primero que hice fue visualizar todo el material y volverlo a clasificar asignándole nuevas claves que permitieran una identificación y localización más ágil. Me interesaba distinguir qué tipo de material era, y a qué fase de trabajo correspondía.

Por tipo de material me refiero a si se trataba de un video completo o un fragmento. Es por ello que escogí las siglas VC -para un video completo- y VF -para un video corto, un fragmento -. Por fase de trabajo me refiero al número de sesión (o sea de clase), mismo que se registró con la letra S (de sesión) y un número arábigo: S1 significaría entonces sesión 1 o primera sesión. Por último, para distinguir si se trataba de una sesión con el grupo de alumnos de cuarto o de quinto grado de primaria (que fueron los dos grados que concluyeron todas las fases del acompañamiento), utilicé la

³⁷ Panowsky plantea un análisis de la creación artística desde dos vertientes; la iconográfica (que atiende a la forma), y la iconológica (al contenido). Según el autor, éstas no pueden separarse y es lo que permite abordar el significado de la imagen en relación al contexto histórico, social y cultural.

primera letra del nombre y apellido de las maestras titulares de esos grados. Así, LC corresponde a Laura Cerón, titular de cuarto grado, y FC a Fany Cadena, titular de quinto grado. Por ejemplo, un fragmento de video grabado con celular y con clave VFS1LC, significa: Video Fragmento. Sesión 1. Laura Cerón.

Para este análisis pre-icónico elaboré una tabla por cada uno de los fragmentos de video, en la que además de la clave o clasificación del video, especifiqué el tema, la fecha del registro (es decir, día de grabación), la duración, el autor, el número de la sesión, las actividades realizadas, los personajes que intervienen, los objetos y los hechos. Añadí además algunas observaciones en los apartados que así lo requerían. En la tabla 2.2 presento un ejemplo de este tipo de análisis.

Tabla 2.3.

Análisis pre-icónico de un fragmento de video de la fase 4 del acompañamiento

Clasificación video y duración	Tema	Fecha registro	Autor registro	Sesión y docente	Actividades
Clave original: VID_20150528_155 141 Nueva clave: VF2S5LC (Video 2. Fragmento)	Ejecución rítmica con palmadas, realizada en equipo	28/05/2015	Soledad Fernández	Sesión 5 Docente: Laura Cerón	Un grupo de alumnos de cuarto grado A, ejecuta una secuencia rítmica, previamente inventada por ellos.
Duración: 0'33''					
Personajes	Objetos		Hechos		
Grupo 1: conformado por siete alumnos de cuarto A (seis niños y una niña) Grupo 2: alumnos que observan	Mesas de los alumnos Sillas de los alumnos de plástico, de color naranja Vasos de plástico de distintos colores Murales en la pared Estantería metálica de color gris Algunos objetos en la estantería (libros, sudadera del uniforme, y otros que no se alcanzan a distinguir) Cortinas		1. El grupo 1, compuesto por seis niños y una niña, ejecuta una secuencia rítmica con palmadas y el vaso, en distintas modalidades (a dúo, al unísono, y en secuencia). Esto lo realizan cambiando los vasos de lugar, dando palmadas sobre la mesa, palma con palma (de manera individual); y palmeando la mano del compañero (con las palmas viendo hacia arriba). 2. Los niños que están sentados en el grupo de al lado del que ejecuta, observan atentos y en silencio. Jimena llega a sentarse. Observación: Los ejecutantes		

(grupo 1) ejecutaban el ritmo sincronizados y coordinados entre sí. En este grupo se encuentra Enrique, quien a veces parece fungir como director, dando la entrada, haciendo un pequeño gesto con la cabeza, como asintiendo. Los alumnos de este grupo están concentrados en lo que hacen, de la misma manera que los niños del grupo 2, que los observan.

Nota: Elaboración propia.

Volver a observar los videos una y otra vez.

Cada vez que observaba los videos, aunque se tratara sólo de algunos fragmentos (que por lo regular tenían una duración entre 17 segundos y 17 minutos como máximo), me daba cuenta de la gran riqueza y la cantidad de información que allí había. Tenía la sensación de tener entre mis manos un tesoro.

Había cosas que no había podido percibir “mientras estaba ahí”, tanto durante el tiempo en que Julieta y yo trabajamos con los alumnos (Fase 2 del acompañamiento), como durante el acompañamiento a las maestras generalistas, en las que nosotras asumimos el papel de observadoras³⁸ (Fase 4).

En parte era lógico que no las hubiera visto porque estaba grabando. Pareciera una contradicción, porque al grabar se enfoca la mirada hacia algún suceso que se considera importante. No obstante, al volver a ver los videos veía cosas nuevas, acciones y relaciones que no había observado en un primer momento. O bien podía enfocar mi atención a cuestiones que ni siquiera había pensado notar mientras estaba grabando.

Ver los videos, clasificarlos, volver a verlos para analizarlos, descubrir cosas que no había notado, o corroborar otras que sí esperaba encontrar, fue un proceso que disfruté mucho. Pero pronto me di cuenta que tenía un gran problema: contaba con demasiado material. Así es que era necesario seleccionar sólo aquellos videos que considerara esenciales para comprender el proceso de acompañamiento llevado a cabo

³⁸ Cabe señalar que en algún momento de esa fase también intervenimos, por lo que fuimos observadoras-participantes.

durante nuestro trabajo en la escuela, con los alumnos y las docentes de cuarto y quinto de primaria de la escuela “Lázaro Pavía” de la Ciudad de México.

Cuestiones que pude identificar al visualizar los videos.

Además de establecer una relación entre el registro en video con las bitácoras³⁹ y los planes de clase de cada una de las sesiones, a partir de la visualización de este material pude identificar:

- Actitudes.
- Relaciones o Interacciones.
- Comportamientos musicales.
- Comportamientos corporales.
- Organización y consignas para el trabajo.
- Emociones.

A continuación daré más detalles acerca de cada uno de estas cuestiones, poniendo especial énfasis en la observación de lo que realizaban los alumnos:

Actitudes: En los videos se puede observar la disposición o no de los alumnos hacia el trabajo corporal y musical. Se identifican expresiones de interés, en algún momento de aburrimiento, colaboración o no entre pares, la realización por parte de los alumnos de las instrucciones o consignas dadas por las docentes, y el acatamiento de ciertas reglas o normas. Se observa la “regulación” individual y colectiva ante determinados fenómenos, como por ejemplo cuando los alumnos tienen que disminuir el nivel de ruido, o adaptarse a un espacio reducido y moverse en él.

Interacciones: me refiero tanto a las relaciones entre alumnos, como con su respectiva maestra titular, y también con nosotras las especialistas. En los videos pueden observarse diversos ejemplos de interacción entre pares. Desde la perspectiva de la educación artística y de nuestra intervención en la escuela primaria, al hablar de interacciones no me refiero sólo a las que suceden verbalmente, sino también a la comunicación que se da a partir de ciertos gestos y actitudes, a través del lenguaje corporal y del movimiento. Un ejemplo de interacción no verbal lo podemos observar en

³⁹ Esto con la finalidad de corroborar información, aunque a veces también observé que existían divergencias entre mi percepción de lo sucedido (y que registré en las bitácoras), y lo que observaba en los videos.

un fragmento de video en el que dentro del grupo, un niño de cuarto grado A (Enrique), asume el papel de director durante la ejecución de una secuencia rítmica. Otro ejemplo de interacción entre pares que combina lo verbal y lo corporal lo podemos observar en el video que muestra la interacción entre dos niños de quinto grado A (Claudia y Diego). En esa “escena”, Diego no quiere hacer lo que le sugiere Claudia, pero en cambio en otro fragmento de video de la misma sesión interactúa con Carlos –quien pertenece a otro equipo- realizando la secuencia rítmica preestablecida, a la vez que lanza por el aire el vaso con el cual la realiza (cuestión que requiere de una destreza motriz considerable). Otro aspecto que se observa en los videos es la paulatina transformación de las relaciones entre niños y niñas durante el transcurso del acompañamiento.

Al llegar a la escuela, las dos especialistas observamos que no era frecuente que interactuaran niños y niñas. Al final del acompañamiento, vimos que esta cuestión ya nos les importaba, pues el interés estaba en la realización de una tarea o acción común, con una finalidad compartida por todos. Esto se aprecia en las dos últimas sesiones (quinta y sexta), y especialmente en la presentación final ante los padres de familia y la comunidad escolar. También se observa el tipo de interacciones corporales que se dan entre niños varones: por ejemplo, en algunos videos puede apreciarse que el contacto se da en forma de agresión o “pique”, pues se incitaban o retaban con un gesto, un movimiento, una expresión del rostro, o incluso un golpe o pellizco. Aunque en un inicio el contacto corporal que proponíamos con las actividades no era bien visto entre los niños (por prejuicios sociales y culturales), esto fue cambiando conforme avanzaron las sesiones.

Considero que en gran medida este cambio se produjo porque se introdujeron objetos que hacían las veces de “mediadores” (el palo, el vaso) y no implicaban un contacto directo “cuerpo a cuerpo”. En un inicio, las dos especialistas también identificamos la presencia de líderes en los grupos (sobre todo en quinto grado); pero al transcurrir el tiempo y conforme se planteaban diversas actividades en las que tenían que interactuar en equipos o en colectivo, vimos cómo el poder de ciertos líderes se difuminaba, y aparecía la presencia y la voz de otros niños que generalmente pasaban desapercibidos, o estaban marginados por el grupo.

Comportamientos musicales: en varios videos se pueden apreciar ciertas procedimientos, acciones, y actitudes propias de la música, como son la exploración sonora, la improvisación, el interés por la ejecución rítmica, el papel del “director musical” en un pequeño grupo, o bien la ausencia de éste y el acuerdo entre integrantes para la ejecución (tal y como sucede en las agrupaciones musicales pequeñas como son los tríos, cuartetos y quintetos). También se nota una gradual concentración y una actitud de “escucha atenta” (del sonido, del “otro”), así como el desarrollo de la colaboración entre pares, con una finalidad común. Una característica propia de la ejecución es la necesidad de la sincronía, cuestión que durante el acompañamiento se hizo evidente en la secuencia rítmica (todos debían ir juntos porque de otra manera no sonaba “bien”), o en la danza de bastones, en la que era imprescindible sincronizarse a un pulso pues de otra manera corrían el riesgo de pegarse con los palos.

Otro aspecto que observé, relacionado con la sincronía, tiene que ver con la adaptación del propio pulso corporal al pulso grupal, y de éste al pulso de la música. Esto se advierte en el video de la ejecución del juego de manos con la música grabada de la canción brasileña “Escatumbararibé”: se observa que los niños inician colectivamente sincronizados a un pulso, y al “entrar” la música grabada (que tiene otro pulso), los niños se tienen que sincronizar a éste. Se observa un momento de desajuste, pero en poco tiempo logran adaptar ese pulso que habían logrado como colectivo, al pulso musical (esto se aprecia en el video de la presentación ante padres de familia el 10 de junio de 2015).

Relacionados con la ejecución y sincronía se derivan el placer de tocar juntos, así como la solución de accidentes o problemas sobre la marcha (lo cual implica no detenerse a “enmendar” el error y seguir adelante con la ejecución). Esto último es muy característico de la ejecución musical, y es de las primeras cosas que se aprenden cuando se hace música (ya sea en el ámbito académico o no). En música “el tiempo avanza”, y nosotros con él, por lo que uno no debe detenerse o tratar de regresar para hacerlo bien, sino por el contrario debemos reaccionar y seguir adelante. En ese sentido, el error es una oportunidad para reaccionar en el momento y pierde su connotación negativa: en varios fragmentos de videos podemos observar estos

ejemplos de errores o accidentes en la ejecución (en los ensayos y en presentación ante los padres, y durante el proceso de la secuencia rítmica). En ninguno de los casos “pasó a mayores”, nadie reprendió a los niños por equivocarse, y éstos los solucionaron favorablemente sobre la marcha.

Comportamientos corporales: se observan asociados a acciones musicales, como por ejemplo el gesto de “dar la entrada” para la ejecución, e iniciar la acción sonora-corporal. También se observan variedad de movimientos en la ejecución de las secuencias rítmicas o en los juegos de manos; además de las acciones corporales de una danza. Considero que en este asunto confluyen música y danza, pues sin la acción corporal no se produce el sonido: esto lo podemos observar en los videos cuando los alumnos realizan los juegos de manos “Batom” y “Escatumbararibé”, la secuencia rítmica con palmadas y vaso “Cups”, o en la danza de bastones “El Virolet”. Se observa también la relación de los cuerpos de los alumnos en el espacio (ya sea en el aula o en otros espacios en los que se realizaron las actividades corporales y musicales); aspectos asociados con roles de género (“no me puedo sentar en el piso porque llevo falda”, o “los niños con los niños, y las niñas con las niñas”). En los videos en ocasiones se observa cierta resistencia por parte de los niños a realizar algunas acciones, por no ser consideradas “propias de niños” (como mencioné, por prejuicios sociales y culturales, aunque poco a poco, en el transcurrir las sesiones, esto fue transformándose).

Otro asunto que se observa en los videos es el paulatino descubrimiento por parte de algunos niños de sus habilidades rítmico-corporales, lo que les generó mayor seguridad y confianza en sí mismos. También se observan las dificultades de algunos niños para realizar cierta secuencia corporal o rítmica (o ambas), y cómo trabajan para superarlas. Y por último, algo que me pregunté varias veces mientras observaba los videos fue: ¿Por qué los alumnos pudieron, en tan poco tiempo, realizar una secuencia rítmica-corporal compleja, siendo que en un inicio ni siquiera podían seguir un pulso de manera sincronizada? De esta pregunta se derivaron otras: ¿Qué hicimos las especialistas?, ¿qué hicieron las maestras titulares de los dos grupos?, y ¿qué hicieron los alumnos para que sucediera este cambio en un tiempo relativamente corto?

Organización y consignas para el trabajo: en los videos puede apreciarse las distintas formas de organizarse para trabajar con la música y la danza. Dependiendo del tipo de trabajo se les indica a los alumnos que la actividad se realizará de manera individual, en parejas, en equipos de cuatro, seis o hasta ocho integrantes, o con la totalidad del grupo. Lo que pude identificar en los videos es que determinado tipo de organización de los alumnos propiciaba el trabajo corporal y musical en el aula. En los videos también se escuchan las consignas de trabajo que dábamos las docentes (tanto las especialistas como las maestras titulares), y la reacción de los alumnos a las mismas. En la asignatura de educación artística -a diferencia de otras asignaturas- el tipo de indicaciones permiten diversidad de soluciones a un mismo planteamiento.

Detecté también distintas formas y estilos de hablar e interactuar con los alumnos, entre las dos docentes titulares de cuarto y quinto (Laura y Fany). También existieron semejanzas y diferencias entre las docentes especialistas y las generalistas, en la forma de dirigirse y trabajar con los alumnos.

Emociones: Observé expresiones faciales, corporales y verbales que mostraban una paulatina transformación de los alumnos en cuanto a espontaneidad, confianza, bienestar, placer, exploración de límites y capacidades; así como expresión libre de sensaciones y sentimientos hacia algún suceso. Ya fueran estímulos auditivos, corporales, por el movimiento, o por la interacción con el otro.

Establecer las categorías de análisis: cruce entre bitácoras y videos

Una vez detectadas las categorías analíticas que se desprendieron de las bitácoras, e identificadas algunas cuestiones observadas en un primer análisis de los videos, procedí a realizar un cruce entre ambas, para establecer sobre qué aspectos se iba a profundizar. En la tabla 2.3 se sintetizan las categorías derivadas de ambos análisis.

Tabla 2.4.*Relación entre las categorías derivadas del análisis de las bitácoras y de los videos*

Categorías analíticas de las bitácoras	Aspectos observados en un primer análisis del video (análisis pre icónico)
Espacio	Actitudes
Ritmo y movimiento	Comportamientos musicales
Emociones	Comportamientos corporales
Sonido y silencio	Emociones
El discurso de las docentes	Organización y consignas para el trabajo
Organización del trabajo en el aula	Relaciones e interacciones
Diálogo entre docentes	
Tiempo	

Nota: Elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla, hay categorías que aparecen incluso con el mismo nombre, como es la categoría *emociones*; y otras con términos muy similares, como son *organización del trabajo en el aula* (aparece así en las bitácoras), y *organización y consignas para el trabajo* (así las denominé en los videos). Otras están relacionadas, como sucede con las categorías *ritmo y movimiento*, y *sonido y silencio* (identificadas en las bitácoras); con las categorías *comportamientos musicales y corporales* de los videos. Las categorías *espacio*, *el discurso de las docentes*, *el diálogo entre docentes*, y *tiempo* (todas ellas categorías que surgen en las bitácoras), no aparecen en este primer análisis de los videos; lo cual no significa que sean menos importantes.

Finalmente, esto me llevó a concluir que, de todo lo que había sucedido durante el acompañamiento, me enfocaría en desarrollar las categorías *comportamientos musicales y corporales*, por la relación que guardan con el tema de mi investigación, y las interrogantes planteadas en ella.

La intención es explicar cómo se habían generado, desarrollado y expresado ciertos comportamientos musicales y corporales durante el acompañamiento, no sólo como una manera de dar cuenta de lo que había sucedido, sino también como una manera de mostrar cómo fue posible desarrollar un trabajo interdisciplinario entre

música y danza, y llegar a concretar de manera conjunta un trabajo en la asignatura de educación artística entre las docentes especialistas, las docentes generalistas, y los grupos de alumnos de cuarto y quinto grado.

Capítulo 3. Resultados de la investigación

Comportamientos corporales y musicales

El campo de las conductas musicales, ya de por sí tan amplio y diversificado (...) se vuelve aún más complejo cuando entran en juego las cualidades míticas ancestrales que caracterizan a la música. La activa participación del sujeto en el acto de musicalización moviliza no solamente los aspectos mentales conscientes que conducen a una apreciación objetiva de la música, sino también una gama amplia y difusa de sentimientos y tendencias personales. Por eso motivo la música es para todas las personas, además de objeto sonoro, concreto específico y autónomo, también aquello que simboliza, representa o evoca.

Violeta Hemsy de Gainza

El análisis de los datos obtenidos a partir de las bitácoras y los videos, me permitieron identificar que durante toda la intervención en la escuela se hacía evidente la relación entre la música y la danza, a partir del trabajo con los sonidos, el cuerpo y el movimiento. Esta relación se detonó con mayor fuerza en el momento en que introdujimos los juegos de manos y las secuencias rítmicas con objetos: me refiero al ritmo con el vaso denominada “Cups”, y a la danza de bastones tradicional catalana “El Virolet” (consultar los Apéndices F y G, para ver la transcripción a notación musical de estas dos piezas).

Tanto durante el tiempo en que las especialistas trabajamos con los niños (fase 2), como en el periodo en que las docentes titulares fueron quienes lo hicieron (fase 4), pude detectar la relación que se establecía entre la música y el cuerpo a partir de la observación directa de una acción o reacción corporal al sonido. Al respecto el etnomusicólogo López (2005) señala:

Todos escuchamos, comprendemos, disfrutamos e imaginamos la música con, en y gracias al cuerpo. Esta reflexión parece obvia y de hecho carecería de interés si no fuera porque hasta hace muy poco tiempo diferentes vertientes de investigación musical se han tomado en serio el estudio del papel del cuerpo dentro de los procesos de producción, percepción y comprensión musicales (López, 2005, p.6).

Durante el acompañamiento, identifiqué que estos comportamientos corporales y musicales se hacían evidentes en los momentos en que las docentes o los niños:

- Miraban atentamente a sus compañeros antes de iniciar una pieza (ya se tratara de música o danza), y observaban lo que sucedía durante el transcurso de la misma, o al finalizar ésta.
- Sincronizaban su pulso individual a uno grupal, o bien a un pulso musical preestablecido (por ejemplo al pulso de una música grabada).
- Coordinaban sus movimientos a un pulso determinado, acordado previamente por una persona, o determinado por la música.
- “Entraban a tiempo” durante la ejecución de una pieza musical o de danza: es decir, sabían cuándo iniciaba la pieza y reaccionaban corporal y sonoramente a ello.
- Hacían gestos con una parte del cuerpo o con todo el cuerpo (por ejemplo con la cabeza o la mano), para “dar las entradas” o turnos en la ejecución, ya fuera al inicio o en el transcurso de una pieza musical.
- Esperaban paciente y atentamente su turno en una ejecución grupal.
- Asumían el papel de director, ya fuera en un pequeño grupo o en colectivo.
- Improvisaban una secuencia rítmica sobre un pulso o patrón rítmico establecido.
- Acordaban su participación sonora con el equipo, y la ejecutaban sin necesidad de que alguien les dijera qué hacer.
- Percibían los acentos en una secuencia de pulsos o secuencia rítmica, y reaccionaban con un movimiento o gesto.
- Practicaban hasta conseguir el sonido esperado, y realizaban los movimientos necesarios para conseguirlo (esto lo hacían tanto en clase como en horarios extraescolares).
- Percibían y expresaban corporalmente la sensación de elevación o preparación, antes de un acento fuerte (es decir, percibían la anacrusa o arsis).
- Colaboraban responsablemente desde su individualidad, en una ejecución musical y de danza grupal.
- Reconocían cuándo el sonido no era el esperado, y rectificaban su ejecución en subsecuentes ocasiones.
- Solucionaban sobre la marcha si se producía algún error o accidente (por ejemplo en la ejecución), y no se detenían para enmendarlo.

- Valoraban positivamente el silencio, y lo hacían cuando era necesario.
- Se concentraban durante la ejecución.
- Mostraban una actitud de “escucha atenta” y activa.
- Abstraían un concepto o fenómeno sonoro, y lo representaban gráficamente.

Todas estas actitudes, acciones y comportamientos corporales y musicales, me permitieron identificar que durante el acompañamiento habíamos trabajado conceptos propios del lenguaje musical: pulso, *tempo*, acento, compás, ritmo, figuras rítmicas, *ostinato*⁴⁰ rítmico, anacrusa, síncopa y secuencias rítmicas.

Como procedimientos propios de la práctica musical pude reconocer la repetición consciente, la audición activa, la ejecución vocal y rítmica, la grafía de sonidos y ritmos, así como la improvisación rítmica.

También identifiqué como actitudes el hecho de que los niños escucharan activamente para reconocer las cualidades del sonido y valoraran el silencio; la sincronía en la ejecución, la responsabilidad y el placer al hacer música juntos (en este caso con énfasis en la ejecución rítmica y vocal al unísono), así como el trabajo colaborativo.

Además de estas cuestiones, durante el proceso de acompañamiento identifiqué que los juegos de manos, los ritmos corporales, y el uso de objetos utilizados como instrumentos, jugaban un papel importante en su proceso de musicalización. Por tanto, decidí organizar este apartado a partir de los siguientes temas:

- Pulso corporal y musical
- Juegos de manos y secuencias rítmicas: el cuerpo como instrumento
- Síncopa: la sorpresa de la irregularidad rítmica o “cuando lo débil se hace fuerte”
- Anacrusa: elevarse antes de caer
- La función de los objetos en la música y la danza

Pulso corporal y musical.

Durante el periodo en que las especialistas trabajamos de manera interdisciplinaria propuestas de danza y música con los niños (fase 2), pudimos identificar una progresiva

⁴⁰ Este término italiano se traduce como obstinado. En música se trata de un elemento que puede ser rítmico o melódico, que se repite constantemente, de forma “obstinada”.

comprensión del pulso en sus cuerpos. Es decir, mostraban una reacción corporal que nos indicaba que habían interiorizado el pulso, y que podían sincronizarse a un pulso corporal y musical común.

En las dos primeras sesiones de trabajo (12 y 19 de febrero del 2015), Julieta y yo observamos que la mayoría de alumnos tenían dificultades para coordinarse a un movimiento y a un pulso sonoro realizado de forma colectiva. Por tal razón nos preguntamos qué podríamos hacer para que los niños se sincronizaran de manera individual a un pulso externo, propuesto sonoramente mediante palmadas, chasquidos de dedos, o con cualquier otra percusión corporal.

Según Covarrubias (1989), los seres humanos tenemos una velocidad de pulso corporal diferente, que varía según la edad, el estado de ánimo y otros factores como son la temperatura corporal, el clima, las estaciones del año, y la altitud del lugar en que se vive. Todos estos factores aceleran o desaceleran el metabolismo y hacen que percibamos el paso del tiempo de diferentes maneras. En música, a la velocidad de pulso se le denomina con el término italiano *tempo* (tiempo), y de la misma forma que sucede con el pulso corporal, el pulso de la música puede acelerarse, desacelerarse, o mantenerse constante.

Las especialistas pensamos que era importante que en primer lugar los niños tomaran consciencia de su propio pulso, y para ello durante la primera sesión propusimos varias actividades (consultar el Apéndice B para ver los ejercicios y juegos sobre pulso, que trabajamos en esa sesión).

Una vez que los niños reconocieron su pulso individual y pudieron darse cuenta de la diversidad de velocidades de pulsos que existían en el grupo, nuestra intención fue que todo el grupo de alumnos se pudiera sincronizar a un movimiento y pulso común. Esto es una condición necesaria para poder cantar, realizar una secuencia rítmica, o bailar juntos (todas ellas acciones propias de la danza y la música realizada en colectivo).

Considero que un elemento sincronizador de los pulsos individuales fue la música de algunas piezas musicales, y el movimiento realizado al unísono: es decir, “todos a una”. En específico, creo que un elemento propiciador de la sincronía fue el *ostinato* rítmico del juego de manos brasileño “Batom”, que los alumnos tenían que palmar

todos juntos después de recitar la letra (este juego lo introduje en la tercera sesión, el 26 de febrero de 2015).

La métrica de este ritmo (que se palmea después del recitado de la letra), es de dos corcheas u octavos seguido de una negra o cuarto, tal y como se indica en la figura 3.1:

Figura 3.1. Letra de la primera estrofa y *ostinato* rítmico del juego de manos “Batom”

Batom Batom Tira o ba Fica o tom

Figura 3.1. La letra de la canción que acompaña a este juego de manos se recita, y el ritmo se palmea. Transcripción: Soledad Fernández. Puede consultarse el Apéndice E, para ver la partitura con la transcripción completa de esta pieza.

Este juego de manos brasilero tiene un texto pícaro, y para enseñárselos a los niños y con la intención de que entendieran y memorizaran de oído la letra, inventé y realicé movimientos igualmente desenfadados (lo cual les gustó mucho). Especialistas y alumnos nos movíamos al unísono, a la vez que decíamos el texto de la canción y palmeábamos el *ostinato*. Al final del último verso de este juego no se debe palmear, pero como se tiene la inercia de hacerlo (porque así se hace durante toda la pieza), más de un niño o niña lo hacía. Como la letra de este juego dice que quien palmea al final debe imitar a la vieja (“Quem bater palma, imita a velha”), los que se habían equivocado pasaban al centro a imitar los movimientos de una vieja, lo cual era motivo de muchas risas.

Me percaté que el ambiente de humor y alegría que se generaba en la clase al introducir juegos de manos como éste propiciaba la disposición al trabajo colectivo, así como la sincronía corporal y sonora entre los alumnos. Por tal motivo, ahondaré un poco acerca de la importancia de los juegos de manos, para el desarrollo de un trabajo musical y corporal en la escuela.

Juegos de manos y secuencias rítmicas: el cuerpo como instrumento.

La inmensa mayoría de la música que escuchamos es producto de una actividad y esfuerzo corporal determinado

Rubén López Cano

Durante la fase 2, las dos especialistas nos percatamos que en el momento de la introducción de los juegos de manos, se producía un cambio en la dinámica de la clase. Esto tanto desde el punto de vista de la interacción entre los alumnos, como por la comprensión paulatina de ciertos elementos propios de la música y la danza. Hemsy de Gainza (1996), en el estudio pedagógico y musicológico acerca de los juegos de manos que recopiló en diversas partes del mundo, señala el desafío que suponen desde el punto de vista corporal y de movimiento. No sólo presentan un reto a nivel corporal, sino que se precisa de observación, concentración y memoria para aprender las complicadas rimas, canciones y textos que los acompañan. No obstante, afirma la autora, ejercen una gran fascinación entre los niños, y no duda de su valor y vigencia:

Estos juegos de niños que hoy, en la era de las computadoras, extrañamente florecen en todo el mundo nos invitan a los adultos a observarlos: a prestar atención y a valorizar las actividades rítmico-musicales espontáneas (...) porque la música tiene que ver con la vida, con el impulso y con la acción (...) Todos tenemos derecho al placer y a la participación desde lo espontáneo, lo cotidiano, lo universal (Hemsy de Gainza, 1996, p.11).

En la tercera sesión (26 de febrero de 2015), antes de enseñarles el juego de manos “Batom” les preguntamos a los niños qué juegos de manos conocían, y pusimos algún ejemplo para que supieran a qué nos estábamos refiriendo. En esa sesión nos mostraron algunos (como el tradicional juego de manos mexicano “Marinero que se fue a la mar”), pero también les pedimos que les preguntasen a sus familiares qué juegos de manos sabían y habían jugado de pequeños. Esto fue una tarea que les solicitamos en esa sesión, para que la trajeran la clase siguiente.

A parte de ayudarnos a abordar elementos del lenguaje de la música y la danza, la introducción de los juegos de manos tuvo otra intención: a las especialistas nos interesaba trabajar el contacto corporal, porque habíamos observado que entre niñas y niños existía cierta resistencia a trabajar juntos y relacionarse. Lo mismo sucedía entre

los niños. Pensamos que una posibilidad de cambiar esta dinámica, era a través de estos juegos, pues los gestos y movimientos que se realizan con las manos no implicaban un contacto tan comprometido o directo como el que se puede establecer con otras partes del cuerpo. Además les resultaban muy divertidos, la atmósfera de la clase se distendía y trabajábamos mejor.

Cuando los alumnos tuvieron que presentar los juegos de manos que conocían, la organización entre las niñas se dio de forma fácil y espontánea, y no tanto entre niñas y niños. Pero esto cambió cuando les solicitamos dos cosas: 1) que inventaran otros movimientos y gestos a juegos conocidos, y 2) que inventaran nuevos juegos de manos. En ese momento los niños empezaron a organizarse en pequeños grupos, cosa que como mencioné, no era lo usual.

Además del juego de manos “Batom” propuse otro juego de manos, también brasilero: “Escatumbararibé”. Este juego es muy parecido al tradicional mexicano “Acitrón de un fandango”, pues se trata de que un grupo de personas se sincronice a un mismo pulso, al tiempo que va pasando un objeto. A Julieta y a mí nos extrañó que los alumnos no conocieran el juego “Acitrón”, por lo que también procedimos a enseñárselos. Para los alumnos era tan extraño o ajeno el juego brasilero “Escatumbararibé”, como el mexicano “Acitrón”.

En los dos juegos la posición de los participantes es sentados en el suelo en círculo. En “Escatumbararibé” el objeto que se va pasando al compañero de al lado es un vaso, a la vez que se canta siguiendo el pulso establecido por la propia canción. Como en el caso de “Acitrón”, el texto de esta canción brasilera es un juego de palabras que no se puede traducir. Hemsy de Gainza (1996), menciona acerca de las letras que acompañan a estos juegos: “Muchas veces todo el texto consiste en palabras sin sentido o en un idioma inventado” (p.16). En el Apéndice D puede consultarse la transcripción de la letra y la música de Escatumbararibé, como ejemplo de lo que Hemsy de Gainza menciona acerca de los textos que acompañan a este tipo de juegos.

La particularidad que tiene este juego brasilero es que al pasar el vaso se realiza una secuencia rítmica bastante compleja. En la segunda sesión de trabajo las especialistas decidimos simplificarla e indicamos a los niños que sólo se pasaran el vaso –como en “Acitrón”-, para que pudieran sentir el pulso de la canción y

sincronizarse al unísono en una sola acción o movimiento. También la cantamos varias veces, y cada vez que se repetía la canción marcábamos el pulso con una parte diferente del cuerpo.

Una vez que se aprendieron este juego les mostramos el video donde unos niños brasileiros realizaban una secuencia rítmica con el vaso antes de pasarlo al compañero de al lado. Todo ello lo ejecutaban sincronizados al unísono, y siguiendo el pulso de la canción. Esto les llamó mucho la atención, y posteriormente les propusimos que inventaran nuevas formas de pasarse el vaso; es decir, que inventaran otras secuencias rítmicas.

Otra actividad que propusimos para abordar conceptos musicales a partir de la vivencia en el cuerpo fue un juego de saludos en diferentes idiomas, a la par que realizaban diferentes gestos para saludarse. En un primer momento este juego lo hicimos sin música (sólo con los gestos y los saludos en diferentes idiomas), y después lo bailamos con la pieza “Yengüe” (en el Apéndice B puede consultarse la planeación de la tercera sesión, para ver las actividades que realizamos para interiorizar el pulso musical, y realizar movimientos asociados a la palabra y la música).

En esta actividad, además de mantener un pulso y desplazarse por el espacio, los alumnos debían realizar diferentes movimientos dependiendo de si se repetían o no las frases musicales. A partir de identificar auditivamente la repetición o el contraste rítmico y melódico de las frases de dicha pieza, estábamos abordando corporalmente el concepto de forma o estructura musical.

Y por último, todas las actividades en las cuales los alumnos exploraron diversas formas de hacer sonidos y movimientos con unas varillas de madera, así como la invención de ritmos, contribuyeron a establecer un patrón de regularidad en el pulso a la vez que desarrollaban su creatividad.

Considero que el trabajo corporal que propusimos las especialistas para percibir el propio pulso, sincronizar el pulso individual al de la música, realizar movimientos coordinados siguiendo un pulso establecido, y sincronizarse a un pulso grupal, fueron la preparación para la realización de secuencias rítmicas más complejas realizadas con el propio cuerpo y con objetos. Me refiero a la secuencia rítmica “Cups” realizada con un

vaso de plástico, y a la danza de bastones “El Virolet” (que trabajamos con varillas de madera).

En estas dos piezas aparecen dos elementos rítmicos: la anacrusa y la síncopa. De igual manera que con el pulso y el ritmo, la forma de abordar estos dos conceptos con los niños no fue a partir de una explicación teórica, sino de la vivencia en su propio cuerpo.

Síncopa: la sorpresa de la irregularidad rítmica o “cuando lo débil se hace fuerte”.

Durante el taller interdisciplinar que tuvimos con las maestras de cuarto y quinto grado (fase 3), nos manifestaron su interés por continuar con el trabajo rítmico con objetos que habíamos iniciado nosotras con las varillas de madera.

Así fue como la maestra Fany de quinto grado A, buscó en *Internet* un juego realizado con un vaso de plástico, tal y como lo narra en la entrevista final:

F: (...) como estaban trabajando ustedes los ritmos y todo eso, pues empecé a buscar una actividad que llevara todos esos elementos que ustedes venían trabajando, y pues empecé a buscar en *Internet* actividades, juegos de manos, empecé a buscar juegos de manos...empecé a ver, a ver, y empecé a buscar, y vi que había juegos, y que ponía cosas, que tenían algún objeto, y encontré ese. Lo vi, lo vi y se me hizo difícil. Entonces lo empecé a practicar y dije: “Si me sale, lo llevo, porque ¿cómo voy a llevar algo que yo no pueda manejar?” (...) lo intenté no me salió, busqué algún tutorial que me ayudara a que por lo menos se me hiciera más fácil, afortunadamente encontré el tutorial, me puse a practicar, no sé cuánto tiempo, no sé cuánto me llevó pero me costó trabajo aprendérmelo, y ya cuando lo pude hacer, pues ya, se lo compartí a Laura. (Fragmento de la entrevista final, realizada el 17 de junio de 2015 en la biblioteca de la escuela, clasificada como EF170615).

Una vez que las dos maestras ya se habían aprendido esta secuencia rítmica, dedicaron dos clases para enseñarles a sus alumnos la primera parte de este ritmo. En la segunda clase que impartió la maestra Laura, titular de cuarto grado (el 23 de abril de

2015), tuve que intervenir porque palmeó el ritmo de la secuencia como si todas las figuras rítmicas fueran iguales:

Observé que la maestra palmeaba los tres golpes que se dan con las palmas en los muslos, como si fueran tres figuras rítmicas iguales (tres negras o cuartos); cuando en realidad se trataba de dos figuras de corcheas u octavos, y una negra o cuarto (...) Me acerqué a la maestra para hacerle la observación acerca del ritmo, y después de repetirlo varias veces lo palmeó (...) Entonces les dijo a los niños que la parte de las palmadas sobre los muslos era: "Más rapidito". Lo repitieron varias veces, y vi cómo los alumnos se iban auto regulando hasta que todos (maestra y alumnos), lo palmeaban correctamente (es decir, según se muestra en el video tutorial del ritmo *Cups*). (Bitácora de la segunda sesión del acompañamiento, registrada como BLC02230415).

A excepción de esta observación a la maestra Laura, y la corrección en la ejecución del ritmo, esta primera parte del ritmo no tenía mayor complicación porque se trataba de un ritmo regular (consultar el Apéndice F para observar el ritmo del primer compás).

Pero la segunda parte de la secuencia rítmica era interesante, porque aparecía una síncopa. Los teóricos musicales Chailley y Challan (1944) definen este fenómeno rítmico como "la ligadura de un tiempo débil con el tiempo fuerte siguiente. Puede estar o no escrita por medio del signo de ligadura. Asimismo puede tener lugar en las divisiones de los tiempos" (p.20). Esta definición hace referencia a la escritura de la música: es decir, lo podríamos apreciar observando la partitura. Pero si lo hubiésemos abordado desde la teoría, y no desde la vivencia corporal como lo hicimos, estoy convencida que tanto los niños como las docentes no hubiesen entendido a qué nos referíamos.

El elemento irregular de la síncopa era lo que le daba gracia y chispa a este ritmo, pero suponía un reto para los niños -tanto a nivel corporal como musical-. Debían coordinar sus movimientos para lograr precisión sonora en la ejecución rítmica, a la vez que mantenían un pulso regular y ejecutaban ese ritmo irregular con el vaso:

Si una vez que el sentido de la regularidad se ha impuesto en la mente del oyente se introduce momentáneamente una irregularidad, ésta es la que

se denomina síncope (...) El sentimiento de la regularidad puede obtenerse por la sucesión de varios compases regulares; el oyente continuará oyendo mentalmente ese latido o agrupamiento regular, y experimentará cierto desasosiego cuando un nuevo latido o agrupamiento se superpone (...) La síncope resulta entonces de la contradicción rítmica” (Owen, 1984, p. 1186).

No obstante la dificultad que podía suponer la ejecución de la síncope, por constituir un elemento irregular, una de las cosas que más me asombró fue la rapidez con la que los alumnos aprendieron esta secuencia rítmica.

Si bien es cierto que como especialistas ya habíamos trabajado con los niños el aspecto rítmico-corporal, y que las docentes Laura y Fany procedieron a desmenuzar este nuevo ritmo y enseñarlo “paso a pasito”, fue a partir de la experiencia con la secuencia rítmica “Cups”, que me surgieron varias preguntas:

- ¿Por qué habían podido los alumnos ejecutar una secuencia rítmica relativamente compleja en tan poco tiempo, si al inicio de la intervención ni siquiera podían mantener un pulso regular de manera constante?
- ¿Qué hicimos las docentes especialistas y qué hicieron las docentes titulares, para contribuir a que esto fuera posible?
- ¿Fue más fácil para los niños entender la irregularidad que la regularidad rítmica?
- ¿Es necesaria la comprensión de la regularidad para poder ejecutar ritmos irregulares?, o dicho de otra manera ¿Los ritmos irregulares –que están presentes en la música del entorno y el contexto cultural-, son de más fácil comprensión para los niños?

De este último cuestionamiento se deriva la reflexión de si sería necesario e imprescindible pensar en una secuencia didáctica “de lo regular a lo irregular”, o de lo simple a lo complejo, para abordar el trabajo musical en la escuela básica. Aunque en este momento no tengo una respuesta definitiva a esta interrogante, el hecho de cuestionarme es motivo para seguir reflexionando y profundizar en el estudio de este fenómeno.

Anacrusa: elevarse antes de caer.

Varias piezas musicales y danzas trabajadas a lo largo de toda la intervención, iniciaban en anacrusa. Este elemento rítmico tiene que ver con el concepto de acento y con la forma de iniciar una pieza. En el Diccionario Oxford de la Música encontramos que se define anacrusa como: “La sílaba inicial no acentuada de un verso; también la nota o las notas iniciales de una melodía que preceden al tiempo fuerte o acentuado” (Owen, 1984, p.88). Otra definición teórica de anacrusa es: “Término griego de métrica. Musicalmente, nota o notas que preceden a la barra del compás inicial” (Valls, 1979, p.15).

Complementando estas definiciones teóricas de anacrusa, lo cierto es que la anacrusa se puede “sentir” corporalmente como una elevación o una preparación antes de un acento, ya sea para producir sonido o realizar un movimiento.

La decisión de que las piezas que trabajamos iniciaran en anacrusa no fue intencional en el momento de escogerlas. Fue posteriormente, en el momento de realizar el ejercicio de transcripción a notación musical, que pude corroborar que todas las piezas empezaban en el tiempo débil del compás anterior, o dicho de otra manera, en anacrusa (consultar los Apéndices D, E, F y G, para ver las transcripciones de estas piezas a notación musical y observar cómo inician).

Como sucedió con la síncopa, con los niños abordamos este concepto musical a partir de la sensación corporal de elevación, antes de acentuar la sílaba de la canción o la danza. Es decir, no partimos de una explicación teórica sino que propusimos que experimentaran la sensación de preparación del movimiento. Cabe mencionar que tampoco se les dio esta explicación a las docentes, pues como dije, fue al finalizar el acompañamiento que transcribí las partituras a notación musical, y corroboré que todas las piezas que habíamos trabajado iniciaban en anacrusa o *arsis* (elevación).

Desde el punto de vista de la educación musical, considero importante que los niños hayan percibido auditiva y corporalmente esta forma de inicio de las piezas musicales y de danza, y más aún que hayan logrado coordinarse todos juntos para ejecutar acciones corporales. Considero que el *ball de bastons* (baile de bastones) “El Violet” contribuyó a esta comprensión, pues en este tipo danza es importante empezar

al unísono para lograr el sonido percutido de los palos que acompaña la danza, así como la coordinación de movimientos entre todos los que bailan.

La función de los objetos en la música y la danza.

Después de utilizar el cuerpo como instrumento, es decir, como primer productor de sonidos -ya fuera en forma de palmadas, chasquidos, o a través del canto-, las especialistas introdujimos el uso de objetos en las dos últimas sesiones (quinta y sexta sesión, el 12 y 19 de marzo de 2015 respectivamente). Pensamos que si mediaba un objeto entre ellos, los niños podrían establecer contacto e interactuar de una forma más inmediata, sin preocuparse por si lo estaban haciendo con un niño del mismo sexo o del contrario.

Llevamos al aula palitos de madera de aproximadamente 30 cm de largo, y les dijimos a los alumnos que formaran parejas. La consigna de trabajo fue que un miembro de la pareja propusiera y guiara el movimiento, y el otro lo siguiera. Esto lo tenían que hacer explorando los diferentes niveles del espacio: bajo, medio y alto (esto según la nomenclatura que habíamos trabajado en danza, y que ya conocían). Además de la exploración en un lugar, también podían desplazarse por todo el espacio, recorriendo varias trayectorias (como lo habían estado explorando también durante la fase 2). Posteriormente las parejas cambiaban los roles. En las figuras 3.2, 3.3 y 3.4 se registraron diferentes momentos de este ejercicio, y puede observarse el tipo de trabajo desarrollado por los alumnos con los palitos de madera.

Figura 3.2. Primeras exploraciones de contacto y con el material



Figura 3.2. En primer plano se observa cómo un niño y una niña de cuarto A realizan el ejercicio con la varilla de madera, en el espacio de la biblioteca. Al fondo se pueden apreciar a otros niños, y a la maestra titular Laura Cerón, observando lo que sucede. Fotografía: Archivo personal.

Figura 3.3. Exploraciones en parejas con un objeto “mediador” entre dos niños de cuarto grado



Figura 3.3. En la fotografía se observa a dos niños de cuarto grado A relacionándose a través del contacto con el palito de madera, el cual no debía caerse al suelo. En este caso se atrevieron a explorar el movimiento en el nivel bajo del espacio. Fotografía: Archivo personal.

Figura 3.4. Exploraciones en parejas con un objeto “mediador” entre dos niños de quinto grado



Figura 3.4. Las especialistas nos habíamos percatado que a veces no querían trabajar niños con niñas, y que había también resistencia por parte de algunos niños para trabajar juntos en actividades que implicaban el cuerpo. Por esa razón pensamos en introducir un objeto que hiciera de “mediador”, y que no implicara un contacto directo (ni siquiera con las manos, como habíamos experimentado con los juegos de manos). Así, poco a poco los niños empezaron a interactuar, a escucharse corporalmente y en silencio, a mirarse. Finalmente, todo el trabajo corporal y musical realizado se concretó en una danza de bastones, en la que se abordó el pulso, el ritmo, la coordinación, la sincronía, el fraseo, la relación de los cuerpos entre sí, y de éstos en el espacio. Fotografía: Archivo personal.

Después de esta actividad exploratoria y de primer contacto con el material y con un compañero, les enseñé una secuencia rítmica en la que debían golpear un par de palillos en el piso, entre sí, y con un compañero. Era el inicio de la danza tradicional de Catalunya “El Violet”. Considero que el aprendizaje de esta danza durante las últimas sesiones de nuestro trabajo como especialistas con los alumnos, también fue un momento importante para la comprensión del pulso y la ejecución rítmica al unísono.

En este tipo de danzas es imprescindible lograr la coordinación de movimientos y la regularidad en el pulso, pues de otra manera uno mismo se puede golpear con los palos, o bien lo pueden hacer los compañeros.

Además, en este caso el objeto (el palo) es generador de sonido, y por tanto deviene instrumento musical. Lo mismo sucede con muchos otros objetos e instrumentos que se adosan al cuerpo para que suenen con el movimiento del bailarín o danzante: es el caso de los zapatos con tachuelas que se usan en el flamenco y en los *sones* de México; las tobilleras de cascabeles de muchas danzas europeas y de las danzas clásicas de la India (*Odissi*, *Baratha Nathyam* y *Katak*), las ajorcas de *huesos de fraile* utilizadas en las *danzas de concheros* en México, así como los *tenabares* que se utilizan en la *Danza de Pascola* y están:

formados por una tira de dos a cuatro metros de largo, a la cual se le cosen (en pares o una por una) una especie de pequeñas maracas manufacturadas con capullos de mariposa que llevan dentro piedrecillas de hormiguero (...) su sonido es muy delicado y se produce al hacer vibrar el pie descalzo en la tierra, al percutir con las plantas sobre el piso, a manera de zapateado, y al pasar las manos rítmicamente (Fernández, con la colaboración de Sagredo, 2008, p.25).

Después de enseñar la danza “El Virolet” (que se suele enseñar en las escuelas públicas catalanas a los niños de los mismos grados con los que estábamos trabajando), les mostramos el video de un grupo de niños bailándola, y otro video de la “Danza de paloteo” o “Paloteros” de Purúandiro, Michoacán (esto fue durante la sexta sesión, el 19 de marzo de 2015).

Esto lo hicimos con la intención de que los niños vieran que en México también existen danzas con palos. A diferencia de la danza catalana bailada por niños, en el caso del video de la “Danza de paloteo”, quienes la bailaban eran hombres y lo hacían a una velocidad o *tempo* bastante rápido (lo cual requería de una gran coordinación y concentración por parte de los danzantes).

A este tipo de danza también se las conoce como “danzas de suertes”, en las que es imprescindible un grado considerable de destreza, atención y rapidez en el

manejo del objeto (ya sea un palo o un machete); así como precisión en los golpes y entrecuchos que éstos producen entre sí, y con los de los demás danzantes:

En todo el territorio mexicano encontramos danzas que emplean **sables**, **machetes** o **cuchillos**⁴¹ que se entrecuchan rítmicamente, generando en el público cierta expectación por el peligro que entraña cualquier equivocación en los ejecutantes. En los sones y jarabes del occidente de México se realizan diversos juegos rítmicos y lances con cuchillos. Tal es el caso del género musical llamado comúnmente *potorríco*. (Fernández, con la colaboración de Sagredo, 2008, p.16).

En el trabajo realizado con los alumnos, considero que lo importante no fue el material o instrumento utilizado, sino los comportamientos musicales que se desarrollaron a partir del uso de los objetos; específicamente para el desarrollo de la ejecución rítmica.

Así, un objeto cotidiano como fue el vaso de plástico, cambió su función (de ser receptáculo de líquido), para convertirse en instrumento musical en el momento en que los niños descubrieron que podían hacer varios sonidos con él si lo golpeaban con la palma de la mano o con la superficie de las mesas (en este caso sus pupitres, los cuales utilizados como superficie donde percutir también cumplieron la función de instrumento). En la figura 3.5 podemos observar a un grupo de niños, ejecutando ritmos.

⁴¹ Se conservó la tipografía del original.

Figura 3.5. Un grupo de cuarto A realiza una secuencia rítmica con los vasos



Figura 3.5. Un grupo conformado por seis niños y una niña de cuarto grado, en proceso de realizar una secuencia rítmica inventada por ellos, percutiendo con las palmas y los vasos de plástico sobre la mesa. Fotografía: Archivo personal.

En México existe una gran diversidad de objetos usados como instrumentos musicales. Por ejemplo, se percuten con las manos los cántaros de barro, cajas y cajones de madera, y se zapatea (percute con pies) encima de bateas y tarimas.

Fernández y Sagredo (2008) se refieren así acerca del uso de objetos cotidianos para hacer música:

Los objetos, utensilios, herramientas y aquellos materiales que se encuentran en el entorno inmediato han sido utilizados por pueblos y culturas de todo el mundo para expresarse y hacer música (...) Desde el momento en que alguien decide utilizar un objeto cualquiera para hacer música (ya sea que lo adapte o lo use sin modificaciones) lo está transformando en un instrumento musical (Fernández, con la colaboración de Sagredo, 2008, p.4 y p.10).

Dado que en música lo que importa no es tanto la naturaleza del objeto o instrumento utilizado, sino el sonido que se produce, retomo el tema de las actitudes y acciones que nombré como comportamientos musicales.

Si observamos con atención a los músicos cuando cantan o tocan instrumentos musicales (sean objetos o instrumentos convencionales), podemos reconocer ciertas actitudes y comportamientos corporales como son posturas, movimientos, miradas, la atención y concentración que expresan sus rostros, cómo se perciben y relacionan entre ellos, entre otras cuestiones. Estas mismas actitudes y comportamientos los pude percibir en los niños y las docentes durante el acompañamiento, al utilizar objetos cotidianos como instrumentos.

El filósofo pragmatista Sennett (2009), plantea en *El artesano* varios temas que tienen que ver con las acciones y saberes corporales. Por un lado se refiere a la artesanía como “la habilidad de hacer las cosas bien” (p.20), cosa que se logra a través de la repetición. Esto es imprescindible para el dominio de cualquier tarea. Es decir, se refiere a la técnica “más como asunto cultural que como procedimiento irreflexivo” (p.20). Lo cual significa que cada cultura acumula aquellas habilidades y conocimientos que considera valiosos, y los transmite a través de la interacción social y la repetición de ciertas acciones.

El empeño que mostraron los niños y docentes por lograr ejecutar la secuencia rítmica sincopada con el vaso (“Cups”), de forma coordinada y precisa, es un ejemplo de la motivación “por hacer las cosas bien”. Por otro lado, está el asunto de la repetición, la cual durante este proceso de aprendizaje de los ritmos no fue un asunto mecánico, sino reflexivo. Sennett (2009) afirma que en la ejecución musical, además de incorporar la práctica de la repetición como algo habitual, se procede de la siguiente manera:

En música, el oído opera de consuno con la yema del dedo en la exploración. Para decirlo de manera más estricta, el músico toca la cuerda de distintas maneras, oye una variedad de efectos y luego trata por todos los medios de repetir y reproducir el sonido que desea (Sennett, 2009, p.195).

El cuerpo acciona para que se produzca sonido, y este procedimiento sucede a la inversa: se retrocede de la sensación auditiva y táctil para reflexionar acerca de la acción y volverla a repetir. Sennett (2009), quien tuvo la experiencia de ser músico profesional (violoncelista), plantea la pregunta que se hacen los músicos: “¿Qué he

hecho exactamente? ¿Cómo puedo volver a hacerlo? (...) este tipo de tacto retrocede de la sensación al procedimiento. El principio consiste en razonar retrospectivamente, en retroceder de la consecuencia a la causa” (p.195).

Esta forma de proceder y de pensar también la experimentaron los niños, mientras ejecutaban la secuencia rítmica con las palmadas y el vaso. Al realizar un gesto que producía un sonido lo escuchaban, y eran capaces de discernir si ése era el ritmo o no, y si la síncopa estaba “en el lugar correcto” (aunque no supieran que lo que estaban ejecutando en el segundo compás de esta secuencia rítmica se llamara síncopa, según la terminología musical occidental).

Los niños repetían la acción varias veces a la par que escuchaban el sonido resultante para poder realizar los ajustes corporales necesarios, y ejecutar el ritmo esperado. Actuaban y reflexionaban al mismo tiempo. Y esto es lo que rescataría como propuesta para una educación musical en la escuela primaria: la generación de comportamientos musicales, independientemente de los materiales o instrumentos utilizados, así como la acción reflexiva, y el gusto por “hacer las cosas bien”, en específico cuando se trata de hacer música juntos.

“Aprender haciendo”: la importancia de la experiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música

El arte denota un proceso de hacer o elaborar (...) Cada arte hace algo con algún material físico, el cuerpo o algo fuera del cuerpo, con o sin el uso de herramientas, y con la mira de producir algo visible, audible o tangible

John Dewey

Una de las cuestiones que más llamó mi atención durante el acompañamiento fue comprobar que tanto alumnos como docentes aprendíamos haciendo, y que la práctica tenía un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de elementos de la música y la danza. Para explicar este hecho, tomé como referente teórico el concepto de *experiencia* de Dewey (2006). Contreras y Pérez de Lara (2010, p.27) citan a Dewey para explicar qué se entiende por aprender a través de la experiencia:

“Aprender por la experiencia” es establecer una conexión hacia atrás y hacia delante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales

condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas (Dewey, 1995, p.125).

Según Sennett (2009), el concepto experiencia tiene dos acepciones en alemán: *Erlebnis* y *Erfahrung*. El primer término se refiere a vivencia, y designa un acontecimiento que nos provoca una impresión emocional interior; mientras que el segundo se refiere a una acción, acontecimiento o relación, que vuelca al sujeto al exterior. Sennett (2009) afirma: “El pensamiento pragmatista ha insistido en que estos dos sentidos no deberían separarse” (p.354). Por otro lado, Dewey (2006) afirma que nuestras experiencias son resultado de nuestra interacción con un aspecto del mundo en que vivimos:

Un hombre hace algo, levanta, digamos, una piedra; en consecuencia, padece, sufre algo: peso, dureza, textura de la superficie de la cosa levantada. Las propiedades así padecidas determinan un acto ulterior. La piedra, o es muy pesada, o muy angular o no es suficientemente sólida; o bien las propiedades padecidas muestran que es adecuada para el uso al que se destina. El proceso continúa hasta que surge una mutua adaptación del yo y el objeto, y esta experiencia particular llega a una conclusión. Lo que es cierto en este ejemplo simple, vale en cuanto a la forma, para toda experiencia (Dewey, 2006, p.51).

El autor utiliza el término propiedades como cualidades. Durante todo el acompañamiento las especialistas estuvimos trabajando con las cualidades de aquellos elementos de la música y la danza que consideramos básicos o elementales, y que nos permitieron establecer interacciones entre ambas disciplinas: el propio cuerpo, el cuerpo del otro, el espacio y el tiempo. Además utilizamos objetos y materiales que podían encontrarse fácilmente en el entorno y no suponían gastar dinero.

En las imágenes de la figura 3.6, se puede observar cómo durante el acompañamiento, los niños experimentaron con las cualidades sonoras y rítmicas de su propio cuerpo, de algunos objetos (en este caso un vaso), e interactuaron con el cuerpo de sus compañeros.

Figura 3.6. Un grupo de alumnos experimenta el ritmo, con el cuerpo y los objetos



Figura 3.6. La maestra Fany les enseñó una parte del ritmo “Cups” a los alumnos de quinto grado A, y les dijo que se organizaran en parejas para practicar. Los alumnos estuvieron trabajando con ese ritmo y una vez que se lo aprendieron propusieron variaciones de movimiento, manteniendo la estructura rítmica. El proceso de aprenderse el ritmo completo y proponer variantes duró varias sesiones. Esas variaciones fue lo que se presentó ante público. Fotografía: Archivo personal.

Como mencioné anteriormente, las docentes titulares de cuarto y quinto grados expresaron su interés por seguir trabajando con los niños corporalmente, y dar continuidad al trabajo rítmico con objetos que habíamos iniciado nosotras, las especialistas. En la figura 3.7 pueden observarse en forma de secuencia, dos imágenes de los alumnos de cuarto grado ejecutando ritmos.

Figura 3.7. Un grupo de alumnos ejecuta una secuencia rítmica con palmadas, un vaso y la mesa



Figura 3.7. Un grupo de dos niñas y tres niños de cuarto grado A, ejecutan una secuencia rítmica con palmadas inventada por ellos, mientras siguen el pulso de la canción brasilera “Escatumbararibé”. Esto durante la Fase 4 del acompañamiento. Fotografía: Archivo personal.

Mientras escuchaba a los niños y docentes referirse al trabajo realizado (durante la evaluación y en la entrevista final), me percaté que lo que más recordaban era “lo de los vasos”. Según Dewey (2006), al recordar una experiencia podemos identificar que existe una propiedad o cualidad de la misma que la caracteriza, porque predominó o fue más dominante: esa cualidad caracterizará a toda la experiencia, y nos referiremos a la experiencia en esos términos.

Cuando los niños decían “lo de los vasos” se estaban refiriendo a la secuencia rítmica ejecutada con los vasos de plástico, palmadas y golpes sobre la mesa, y a los movimientos inventados por ellos: en definitiva a todo el trabajo rítmico y corporal realizado. No obstante es importante señalar que lo recordaban no sólo porque les hubiese parecido divertido, les gustó trabajar con su cuerpo y relacionarse con los compañeros; sino también porque “lo padecieron” en la acepción en que Dewey (2006), usa el término “padecer”. Es decir, para algunos alumnos fue difícil y constituyó un reto. Por eso considero que constituyó “una experiencia”, tanto para los niños como para las docentes.

Para Dewey (2006) para que una actividad tenga cualidades estéticas debe tener una dirección y debe moverse hacia su cumplimiento. En ese sentido las secuencias didácticas planteadas durante la fase 2 del acompañamiento por parte de las especialistas, así como las planeadas y llevadas a cabo por las docentes de cuarto y quinto grados durante la fase 4 del acompañamiento, fueron experiencias estéticas en la medida en que tenían una finalidad y llegaron a un cumplimiento. Esta culminación fue la presentación ante los padres de familia y comunidad escolar de las secuencias rítmicas, los juegos de manos y la danza de bastones.

Contrariamente a lo que suele suceder en las escuelas (en las que como parte de las actividades escolares se montan presentaciones para festividades o fechas señaladas), lo que se presentó ante los padres de familia y comunidad escolar al finalizar el acompañamiento no fue algo preparado adrede, sino el resultado de un proceso. Además de ser la culminación del trabajo, también constituyó una experiencia de aprendizaje con las artes; no sólo para los alumnos de cuarto y quinto grado, sino también para las docentes titulares y nosotras las especialistas. Significó la oportunidad

de trabajar con una finalidad común: hacer música. Small (2009) se refiere así acerca de las presentaciones musicales:

Una actuación musical es una cosa mucho más rica y más compleja que lo que permiten quienes se concentran sólo en la obra musical y en su efecto sobre un oyente individual. Si ampliamos nuestra atención hasta el conjunto de relaciones que constituyen una actuación vamos a ver que los significados primarios de la música no son nada individuales sino sociales (Small, 2009, p.5)

Y es que Small (2009) no concibe a la música como “objeto”, como obra de arte, sino como acción, algo que hacemos los humanos: “me di cuenta de que, si la música no es sino acción, entonces la palabra 'música' no debe ser sustantivo sino verbo. El verbo 'musicar'” (p.5).

Tanto para los niños como para las docentes, el hecho de presentarse ante público, (aunque fuera en un espacio escolar, como la biblioteca) implicó regirse por ciertas normas o “reglas escénicas”: tuvimos que preparar el espacio, dar las llamadas de inicio y avisar al público que apagara sus teléfonos celulares, guardar silencio durante la ejecución, saber cuándo debían entrar o salir a escena, no dar la espalda al público, resolver en el momento y sobre la marcha si sucedían errores o accidentes, mover el mobiliario y los objetos usados como instrumentos entre las intervenciones, repartir los materiales, y saludar al público agradeciendo al final.

Todo esto, que forma parte de las prácticas artísticas (especialmente del teatro, la danza y la música), se trabajó durante los ensayos y las dos presentaciones, de manera colaborativa entre las docentes especialistas y las docentes titulares de cuarto y quinto. Además, las docentes titulares tuvieron la iniciativa de elaborar el programa de mano de esta presentación. En ese sentido, el “musicar” no sólo es lo que hacen los músicos, sino también toda la gente que participa en un evento musical: los que limpian el espacio donde se va a realizar la presentación, los ingenieros de audio, los que reparten los programas de mano y acomodan al público, y por supuesto el oyente -que no es alguien pasivo-.

En las dos presentaciones que tuvimos se involucraron desde la señora de la limpieza que nos ayudó a que el espacio y las mesas donde se tocarían los ritmos

estuvieran limpias, hasta el director de la escuela, quien nos facilitó el equipo de audio y nos presentó ante los padres de familia, maestros y niños de otros grupos. Small (2009), considera que las presentaciones musicales constituyen un acto social:

Empezamos a ver una actuación musical como un encuentro entre seres humanos que tiene lugar por medio de sonidos organizados. Como todo encuentro humano tiene lugar dentro de un entorno físico y social, y tenemos que tener en cuenta esos entornos también cuando preguntamos cuáles son los significados que genera una actuación musical (Small, 2009, p.6).

Al finalizar estos dos “conciertos” y el acompañamiento, las especialistas realizamos sesiones de evaluación con los niños y las docentes de cuarto y quinto grado. Tanto las docentes generalistas como nosotras, compartimos nuestras reflexiones acerca del trabajo realizado, así como nuestras sensaciones y emociones (esto quedó registrado en la entrevista final el 17 de junio, EF170615).

De igual manera, en la evaluación que hicimos con los niños, éstos reflexionaron y se expresaron verbalmente y por escrito acerca del trabajo realizado durante el acompañamiento. Incluso nos escribieron varias notas y cartas muy emotivas, algunas acompañadas de dibujos. Según Dewey (2006), al tener una experiencia podemos distinguir entre “un antes” y “un “después”. La experiencia se conservará en nuestra memoria como un recuerdo perdurable, y por eso podemos decir: “ésta fue *una experiencia*” (p.42). Los niños se referían de esta manera al trabajo realizado: podían distinguir cómo habían iniciado, cómo había sido el proceso, y cómo había concluido.

Retomé el concepto de experiencia estética en el sentido en que lo define Dewey (2006) para reflexionar acerca de si lo que se había vivido durante el acompañamiento en la escuela primaria se podía considerar en primer término como una experiencia, y específicamente como una experiencia estética:

Hay en cada experiencia un elemento de padecimiento, de sufrimiento en sentido amplio, de otra manera no había incorporación de lo precedente. Porque “incorporar” (*taking-in*) es una experiencia vital, es algo más que colocar algo en la cima de la conciencia, sobre lo previamente conocido.

Incorporar implica una reconstrucción que puede ser dolorosa (Dewey, 2006, p.48).

Analizando cómo define Dewey (2006) los conceptos “tener una experiencia” y “experiencia estética”, y estableciendo una correlación con el registro visual del acompañamiento (fotografías y videos), los recuerdos, y las reflexiones que fueron surgiendo durante todo el proceso (mismas que están plasmadas en las bitácoras y en la entrevista final), puedo concluir que lo que vivimos las docentes especialistas y generalistas, junto con los alumnos de cuarto y quinto de grado de primaria, constituyó una experiencia estética pues propiciamos que los niños pudieran “hacer” y “padecer” - en el sentido en que lo plantea Dewey-; es decir, pudieran percibir y experimentar con algunos de los elementos básicos de la música y la danza.

La presentación ante público constituyó además la oportunidad de compartir las experiencias vividas durante todo el proceso de acompañamiento, así como establecer relaciones entre todos los involucrados: niños, docentes, padres de familia, directivos y comunidad escolar.

El trabajo colaborativo entre docentes especialistas y generalistas

El trabajo interdisciplinario realizado en dupla docente, se constituyó como una forma de trabajar las artes en la escuela: las dos docentes que concluyeron el acompañamiento (Fany y Laura) nos manifestaron su deseo de trabajar juntas, a partir de la observación del trabajo previo que realizamos las especialistas. Como menciona Finkel (2008), esta forma de estar en el aula e impartir una clase no está basada en una alternancia de turnos e intervenciones docentes, sino que implica un verdadero trabajo colaborativo y una relación de respeto mutuo:

Los dos profesores deben ser *iguales*. No tienen que ser iguales en posición o rango, tener el mismo salario o tener la misma experiencia docente. Deben sencillamente *respetarse* uno a otro y considerarse pares intelectuales, independientemente de las diferencias que puedan existir entre ellos (y siempre habrá necesariamente diferencias). Sólo si ambos colegas se toman genuinamente uno al otro como iguales intelectuales

serán capaces de actuar como iguales ante sus estudiantes” (Finkel, 2008, pp.227-228)

Hubo momentos durante el acompañamiento en que incluso estuvimos las cuatro docentes de forma simultánea con los dos grupos de alumnos de cuarto y quinto grados. Ramírez y Fernández (2014) comentan al respecto:

En la escuela básica es una rareza pensar que pudieran existir dos o más docentes al frente de un grupo con la misma responsabilidad en la intervención educativa. La propuesta de una docencia en binas o cuartetos implica una ruptura importante con respecto a la práctica de la docencia en solitario (Ramírez & Fernández, 2014, p.234).

No obstante, en las situaciones en que estuvimos las cuatro docentes trabajando con los niños no hubo superioridad por parte una sobre otra, y los niños nos reconocían a todas como “figuras de autoridad” (que no de poder). Por supuesto, las cuatro docentes teníamos diferentes personalidades, trayectorias profesionales, experiencia, y estilos de “ser docente”. Considero que pudimos compartir la autoridad docente y trabajar conjuntamente con los niños porque siempre prevaleció entre nosotras el diálogo, y el deseo por aprender unas de otras. Para ello alternábamos amenas conversaciones, con momentos de silencio para escucharnos.

Respecto a la manera de trabajar en pareja (o enseñanza colegiada, como menciona Finkel), las dos especialistas tratamos de encontrar un lenguaje común a partir de cada una de nuestras disciplinas de origen. Para ello (tal y como se explicó en el capítulo dos), buscamos establecer analogías entre algunos conceptos de la música y la danza; pero enseguida nos dimos cuenta que además compartíamos formas similares de proceder. Por ejemplo, coincidíamos en que era necesario disponer el cuerpo y la mente antes de iniciar cualquier actividad, y para ello proponíamos juegos o un trabajo corporal.

En el caso de las dos docentes generalistas, aunque tenían distintas personalidades, compartían un mismo lenguaje y “maneras de hacer” (hecho que en mi opinión está determinado por la misma dinámica escolar). Lo que ellas hicieron en el momento en que les tocó impartir la clase de educación artística a sus alumnos fue

buscar una actividad (la ejecución rítmica de la secuencia con el vaso), y llevarla al aula para trabajarla con los alumnos.

En otras palabras, la relación entre nosotras las especialistas estaba por construirse, y se fue dando sobre la marcha a partir del diálogo y de nuestros saberes disciplinares. Por tanto nuestros “objetos de estudio” y las actividades se acordaban en cada clase. En el caso de las docentes generalistas, también el diálogo y la relación entre ellas se fue construyendo con el paso del tiempo, pero partieron de un objeto preestablecido, que en este caso fue una secuencia rítmica.

En la entrevista final, la maestra Laura Cerón, docente de cuarto grado nos deja entrever qué tipo de cuestiones conversaba con la maestra Fany de quinto grado, y cómo se iba construyendo la colaboración entre ellas:

L: (...) trabajar con la maestra Fany, yo nunca había trabajado con ella, y pues esto de compartir el trabajo, y que no pues “mira cómo ves esto” y entre las dos platicábamos, a veces había modificaciones porque mi grupo es más numeroso, ella, entonces comentábamos, “esto sí, esto no, esto sí se puede, esto no se puede, y mira ahora ya le voy a hacer así”, y me invitaba a su salón, y yo observaba que era lo que ella hacía y al revés, entonces, yo creo que esto es lo más padre de ser docente, querer aprender de los demás, ¿no?” (Fragmento de la entrevista final, 17 de junio de 2015, clasificada como EF170615).

En esta última entrevista, la cual más bien fue un diálogo entre las cuatro docentes (Arfuch, 1995), evaluamos la presentación del trabajo de los niños ante los padres, y todo el proceso de acompañamiento. La maestra Laura se expresó así acerca del acompañamiento, de la forma de interactuar que teníamos las especialistas con ellas, y cómo se transformó su visión hacia la asignatura:

L: (...) la primera clase sí fue “¡Híjoles! A ver cómo sale esto...”, desde la segunda todavía iban los nervios como muy complicado, así como qué voy a hacer, pero en la tercera ya sentí que las cosas eran diferentes, en las propuestas que ustedes nos han hecho, el trabajo que ha sido mucho acompañamiento, mucho estar juntos, no nada más te digo “Tienes que hacer esto, y lo tienes que hacer y a ver cómo te sale, y ¡a ver si te sale!”,

pues ya si estar en el salón, cuando volteaba a ver a la maestra Sol :“¡Ya no sé qué sigue!, estos niños no pueden...”, entonces, que ella estuviera ahí para apoyarme fue muy importante, o cuando platicábamos ¿no?, “¿Qué actividad?”, si los vemos aptos para esto o no...eso fue la parte más padre⁴² de este acompañamiento, de estar juntas, fue muy padre, porque siento que sí aprendí, en el aspecto como dice Fany de que no nada más esa idea de que las artísticas se ven nada más pues vamos a hacer trabajos manuales, colorear esto, o sea, ya las veo de otra manera, puedo, ya me siento capaz de hacer otras cosas diferentes. (Fragmento de la entrevista final, 17 de junio de 2015, clasificada como EF170615).

Es frecuente que en las escuelas, la labor de los supervisores, e incluso de los asesores técnico pedagógicos, sea la de observar al maestro impartiendo clases, y realizar las correcciones que considera oportunas; señalando, en la mayoría de los casos las deficiencias o los supuestos errores que éste comete.

Contraria a esta posición de superioridad, nuestra presencia como especialistas que observábamos a las maestras impartir clase era silenciosa y a la vez activa. Estuvimos ahí junto a ellas para ayudar en caso necesario, realizar alguna sugerencia u observación que pudiera mejorar la dinámica de la sesión, o “entrar en acción” (siempre previo acuerdo con la docente titular); bien para introducir un contenido o resolver alguna problemática.

Esta forma de estar presente, de comunicarnos mediante la mirada, el gesto o el susurro, así como nuestra manera de proceder, considero que constituyen aspectos esenciales del acompañamiento.

Mencionaré además algunas de las características de esta interacción entre las docentes generalistas y especialistas, que considero facilitaron la comunicación y permitieron el flujo del acompañamiento:

- Las especialistas previamente dialogamos entre nosotras, y cualquier decisión acerca de cómo proceder se acordó conjuntamente.

⁴² Expresión coloquial (concepto folk), que en castellano equivaldría a “güai”.

- Observábamos a la docente titular impartir clase, y no la interrumpíamos (incluso si cometía algún “error”). Nos acercábamos a ella, y en voz baja le hacíamos sugerencias, preguntas o comentarios.
- Respetamos la autoridad de la docente titular, mientras ésta estaba a cargo de impartir la sesión de educación artística.
- Las docentes especialistas realizábamos los ejercicios y actividades junto con los alumnos. Paulatinamente, las docentes generalistas pasaron de ser observadoras, a implicarse durante las sesiones.
- Las docentes especialistas y las generalistas conversábamos después de las clases, para comentar qué había funcionado y qué no, cómo nos habíamos sentido, qué se les había dificultado y facilitado a los niños, y cómo veíamos el desarrollo del trabajo.
- Las especialistas no juzgábamos a las maestras generalistas, y tampoco sucedió a la inversa.
- Las maestras generalistas nos reconocían ante los niños, y nos daban nuestro lugar como figuras de autoridad.

Esto en cuanto a la relación que mantuvimos entre las docentes y con los niños, pero también es importante señalar algunas otras cuestiones que considero necesarias, para el buen funcionamiento de un acompañamiento docente de estas características:

- Contamos con el apoyo (y diría aún más, con el entusiasmo) del director, para que el acompañamiento se llevara a cabo en la escuela.
- La participación de las docentes generalistas en el acompañamiento fue voluntaria (de igual manera lo fue la decisión de retirarse y no concluirlo, como sucedió con las dos maestras de sexto grado).
- Las dos docentes que concluyeron todas las fases del acompañamiento mostraron compromiso y entusiasmo, durante todo el proceso.
- Contamos con la disposición de los niños para participar y realizar las actividades (lo cual tiene que ver, en mi opinión, con lograr que se interesaran y estuvieran motivados).

- Dispusimos de un horario y tiempo específico para la realización de las sesiones de trabajo, tanto con los niños, como con las maestras (lo cual incluyó la realización de diversas actividades, no sólo las clases frente a grupo).
- Tuvimos un espacio para trabajar: las aulas y otros espacios como fueron la sala de cómputo y la biblioteca.
- Las docentes que concluyeron todas las fases del acompañamiento estuvieron dispuestas a dedicar tiempo y trabajo extra clase, para planear las sesiones y para comunicarse con nosotras (tanto de manera presencial como a través de medios electrónicos).
- Una de las docentes participantes tenía dominio de la tecnología y los medios de comunicación (correo electrónico, *Messenger*, *FaceBook*, uso de Internet, uso de *Ipod* y de *tablets*), y los usaba con frecuencia para comunicarse con su compañera y con nosotras.
- Las dos docentes que concluyeron el acompañamiento tenían buena comunicación entre sí, eran generosas, y compartían las experiencias que vivían a lo largo del proceso (tanto los hallazgos como las dificultades).

Conclusiones

Tiempo de cerrar un ciclo

Al final de este proceso lo que resta es revisar los planteamientos iniciales, valorar los resultados de la investigación, volver a reflexionar, y plantear posibles líneas de indagación para futuros estudios.

Antes de iniciar la intervención en la escuela primaria “Lázaro Pavía”, tenía algunas ideas acerca de los resultados que podía obtener al plantear un acercamiento a la música y su enseñanza a partir del cuerpo. Lo cierto es que la realidad superó las expectativas. Los resultados arrojaron tal cantidad de información, que sentí que contaba con el suficiente material para poder hablar acerca de muchos aspectos de la vida escolar, del quehacer de las docentes, de los niños, y de la asignatura de educación artística. Encontré que podía referirme al espacio y cómo se vive en él, qué percepción del tiempo se tiene en la escuela, qué ciclos y rituales se practican, cómo se organiza a los alumnos, qué tipo de consignas de trabajo se enuncian en el trabajo con las artes, cómo es el discurso de las maestras; acerca del ritmo y el movimiento, del cuerpo de los niños y del de las docentes, así como de aspectos musicales muy concretos.

Como mencioné en el capítulo dos acerca de la metodología de la investigación, tuve que acotar el análisis y enfocarme a dos categorías que considero están íntimamente imbricadas: los comportamientos corporales y musicales. Además, como parte de los resultados de la investigación también consideré importante explicar la importancia que tuvo durante el proceso de acompañamiento el hecho de “aprender haciendo”, y el trabajo colaborativo entre las maestras especialistas y generalistas. Pero retrocederé un poco para volver a reflexionar por qué consideré importante plantear una educación musical que partiera del cuerpo.

El cuerpo y la educación artística

Desde el punto de vista artístico –y en específico musical-, el cuerpo es el primer instrumento del que disponemos. Objetos e instrumentos musicales no son más que extensiones del propio cuerpo; por tanto, para hacer música en la escuela no necesitaríamos de materiales o instrumentos musicales costosos. Con ello no quiero

negar la presencia de los instrumentos musicales convencionales en la escuela: si los tenemos hay que usarlos, y hacer música (de preferencia en forma colectiva).

Dado que es a partir del cuerpo como nos relacionamos con el entorno, los objetos y las otras personas, deberíamos plantear una educación que partiera de la sensibilización, la percepción y la exploración. Es “en el cuerpo” y “a través del cuerpo” como podemos experimentar el espacio y el tiempo, como nos relacionamos con el mundo y con nuestros semejantes.

Como pude observar durante la intervención en la escuela, fue a partir de la vivencia en el propio cuerpo que las docentes y los niños experimentaron elementos de la música y la danza, y no a partir del aprendizaje teórico.

La música involucra todos los aspectos del ser: biológico, cultural, social, intelectual, emocional e incluso espiritual (Jauset, 2010). Por tanto no considero que se deba mantener esa división entre lo manual y lo intelectual, el cuerpo y la razón, que se ha dado históricamente en occidente.

El coreógrafo y docente colombiano Álvaro Restrepo (2000), se refiere así acerca de la importancia del cuerpo en la educación:

Una educación que pretenda fomentar y formar un sentido de pertenencia a una determinada cultura, además de dotar al individuo de conocimientos para la vida, debe ante todo estimular desde el inicio de la vida escolar ese sentido de pertenencia hacia lo primero y único que poseemos y que nos posee: nuestro propio cuerpo (Restrepo, 2000, p.9).

Considero imprescindible que en la escuela los niños tomen conciencia de su cuerpo, que exploren las múltiples posibilidades de expresión y creatividad que tiene, así como la capacidad de percepción y sensibilidad que puede desarrollar.

Esto me parece importante porque en la escuela se disciplina, controla, e impone a los cuerpos de los niños ciertas formas de estar y comportarse. En este marco, considero imprescindible que los niños conozcan que existen otras maneras de estar en el mundo, de relacionarse con su cuerpo y con el de los demás.

Por otro lado, dentro y fuera de la escuela circulan de manera insistente ideas y estereotipos acerca de lo que “debe ser” y “cómo deben ser” los cuerpos de los niños (así como los cuerpos de los jóvenes, las mujeres y los hombres). A la par que el

cuerpo se “cosifica”, cada vez más se vive la violencia “en el cuerpo” y “hacia el cuerpo”: se torturan, desgarran, violan, y desaparecen cuerpos⁴³. A través de los medios de comunicación se escuchan insistentemente noticias de cuerpos encontrados o desaparecidos, cuerpos mutilados y asesinados; como si los cuerpos no fueran personas.

Creo que en el ámbito educativo no podemos dejar que estos hechos pasen inadvertidos. No debemos permitir que se instale y normalice la barbarie como algo cotidiano, como forma de vida. Es por ello que desde el ámbito de la educación artística, considero urgente tomar una postura ética al respecto. Y pienso que una aportación desde las artes es desarrollar en los niños la conciencia de su propio cuerpo y el respeto hacia éste, que no es más que el respeto al ser humano.

La alfabetización en artes que proponía el programa de acompañamiento y “lo que sabían de música” los niños y las docentes

A partir del acompañamiento pude constatar que tanto alumnos como docentes ya “saben” de música. La alfabetización que propusimos las dos especialistas durante el acompañamiento consistió en trabajar con algunos de los elementos básicos de la música y la danza. No obstante enseguida me percaté que los alumnos y las docentes ya sabían muchas de las cosas que trabajamos, por la constante relación que el individuo tiene con el sonido y el movimiento. Lo que hacía falta era “ponerle nombre”, y tomar consciencia de ellas.

Por otra parte, lo que hicimos las dos especialistas fue mostrar posibles maneras de proceder con estos dos lenguajes artísticos –música y danza-, de forma que se realizara en la escuela un trabajo riguroso y sistemático en la asignatura de educación artística.

Al decir “maneras de proceder” me refiero tanto a la forma de organizar el grupo de alumnos, las consignas para propiciar el trabajo, como a las acciones realizadas a

⁴³ A pocas semanas de iniciar esta maestría, desaparecieron 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, en el estado de Guerrero, México. También apareció el cadáver de uno de ellos con el rostro desgarrado, con claros signos de tortura. Finalicé la maestría, y mientras escribo estas líneas se cumplen dos años de la desaparición de estos estudiantes. No puedo obviar el impacto que estos hechos me produjeron, durante todo el tiempo de estudio de la maestría y hasta el momento presente.

partir del entrecruzamiento de música y danza. Estas acciones fueron, entre otras, percibir, explorar, improvisar, abstraer, ejecutar (con énfasis en el ritmo), graficar, escuchar y evaluar (es decir, emitir juicios críticos y valorar lo que se realizaba). Como ya mencioné en el apartado “Procedimiento seguido durante la intervención”, las especialistas nos percatamos, tanto en el momento de planear, como posteriormente en la aplicación en el aula, que no sólo podíamos encontrar analogías entre conceptos, sino que compartíamos maneras similares de proceder: disponíamos el cuerpo al trabajo antes de iniciar una clase, partíamos de la sensibilización y la conciencia corporal, de la exploración y el juego; y realizábamos actividades que integraran a todo el grupo para lograr un trabajo colectivo.

Me sorprendió la rápida transformación que se dio por parte de los alumnos en la ejecución musical. Pasaron de no poder seguir un pulso al unísono, a ejecutar ritmos sincopados de forma coordinada (también al unísono). Mucha de la música que escuchan los niños a través de los medios de comunicación y en el entorno, tienen estos ritmos sincopados e irregulares, por lo que considero que no es extraña su rápida asimilación.

En una formación académica, este tipo de ritmos se enseñan después de los ritmos regulares, con métricas iguales. Esto se hace así porque se consideran como difíciles. Lo que observé es que no necesariamente sería necesario seguir esta ruta, pues los ritmos sincopados son más interesantes, proponen un reto para los niños, y forman parte de su cultura musical.

Acerca de la pertinencia de un trabajo colaborativo entre especialistas y generalistas, para la enseñanza de las artes en la escuela

A partir del trabajo desarrollado durante el acompañamiento, he reflexionado acerca de la conveniencia de la colaboración entre especialistas y generalistas, para enseñar artes en la escuela. Considero que tanto por parte de los especialistas, como por parte de los docentes generalistas, cabría tomar en cuenta algunas cuestiones.

Los docentes especialistas en artes deberían considerar que:

- La función de la educación artística en la escuela no es la de formar profesionales de las artes, sino sensibilizar a los alumnos y a los docentes de

manera que se reconozcan como sujetos sensibles y creativos, capaces de aprender a través de los sentidos, explorar, expresarse, y crear con los lenguajes artísticos.

- La formación que recibieron en las escuelas profesionales no se puede trasladar tal cual a la escuela básica, pues las finalidades y enfoques de una formación y otra son distintas. Los especialistas que se inserten en el nivel básico, y que no hayan recibido durante su formación elementos de pedagogía y didáctica de las artes, deberán buscar cómo suplir esta carencia; pero en ningún caso reproducir en la escuela básica las maneras como han aprendido ellos.
- Es necesaria disposición y apertura para moverse de la visión disciplinar, y en cierto modo de la estrechez de miras que (por lo general) impone la formación académica que se imparte en las escuelas superiores.
- Deberán estar dispuestos a colaborar con el docente de grupo, escucharlo, dialogar con él, y llegar a consensos. Los especialistas saben de las disciplinas, pero el generalista conoce la dinámica escolar, el currículo, y lo más importante: conoce a sus alumnos porque convive cotidianamente con ellos durante muchas horas al día. Se pueden complementar en el trabajo conjunto, si cada uno aporta y comparte lo que sabe.

Por otro lado, por parte del docente generalista sería necesario:

- Una actitud de disposición y apertura para aprender otros lenguajes y formas simbólicas, que implicarán formas distintas de ser y estar en el aula (por ejemplo, al implicarse junto con sus alumnos en las actividades musicales y corporales, la figura de autoridad que representa se transformará en una presencia “horizontal”).
- Reconocerse como un ser sensible y creativo, capaz de explorar, expresar y crear, a través de los medios y materiales de las artes.
- Disposición al diálogo, para llegar a consensos.
- Dedicar tiempo para planear, experimentar, investigar, dialogar con el docente especialista; lo cual en ocasiones implicará tiempo extra clase.

Reflexiones en torno a una educación musical en la escuela primaria

A partir de la observación y análisis de los comportamientos corporales y musicales que mostraron los niños y las docentes a lo largo del acompañamiento, es que planteo estas reflexiones acerca de la función y el enfoque de una educación musical en la escuela primaria:

El acercamiento a la música debería partir de la experiencia, de la práctica, y desarrollarse especialmente a nivel colectivo pues tiene un carácter integrador y socializador.

La clase de música en la escuela debería ser gozosa, divertida, y a la vez suponer un reto a la inteligencia y sensibilidad de los niños. Los aspectos teóricos pueden ser la consecuencia o motivo para una reflexión y análisis posterior, pero no el punto de partida para enseñar música en la escuela primaria (es una práctica frecuente que en la escuela los estudiantes se aprenden las biografías de ciertos músicos “consagrados”, pero en cambio nunca escuchan y ejecutan música de esos autores).

Lo que se pretende es que en la escuela, los niños también puedan ser hacedores de su propia música, y no sólo “reproductores” o consumidores de la música hecha por otros (con frecuencia los adultos). Para ello es importante trabajar en la clase la improvisación y la composición musical, a partir de la exploración de los elementos sonoros y musicales. Es necesario dar a conocer y trabajar con los elementos básicos de la música a partir del juego, la exploración sonora, y los procedimientos propios de la práctica o quehacer musical.

Los niños deben poder identificar, nombrar y expresar emociones, ideas y sensaciones, generadas a partir del sonido y la música. Esto permitirá el desarrollo de su expresividad y creatividad.

Es necesario también tomar en cuenta el contexto de los alumnos y sus “culturas musicales”, así como dar importancia a la transmisión oral como estrategia para el conocimiento y la práctica del saber musical (Camacho, 2009).

En la escuela es importante desarrollar un trabajo de sensibilidad auditiva, en relación con todos los órganos de los sentidos, pues es a través de ellos que entramos en comunicación con el mundo. A partir de la toma de conciencia del silencio y del sonido, así como de la contaminación acústica presente en el entorno, se puede

desarrollar una audición atenta y crítica hacia lo que se escucha. Esto con la finalidad también de afinar la apreciación y la ejecución musical.

El papel de la abstracción y la representación gráfica es un elemento importante tanto para el aprendizaje del lenguaje musical, como para la ejecución; pero dado que aprendemos a hablar antes que a leer y escribir (Hemsey de Gainza, 2002), deberíamos proceder de la misma manera con la música. Es decir, los niños deben comprender la función del signo, y no tanto conocer de forma descontextualizada el signo en sí mismo. Schafer (1975) menciona: “La notación musical consiste en dos elementos: el gráfico y el simbólico”.

Tanto Murray Schafer (1965,1967, 1969, 1970 y 1975), como George Self (1967), Brian Dennis (1975), o el mismo César Tort (s/f) en México, propusieron abordar la cuestión de la notación musical a partir de la utilización de símbolos y grafías no convencionales (en muchos casos inventadas por los propios niños), para posteriormente introducir la notación musical convencional. La cuestión sería, como afirma Schafer (1975), que “la maldición de los ejercicios de caligrafía nunca vuelva a desplazar la satisfacción de la creación musical viva” (p.47).

El valor de la experiencia

Considero que es difícil, por no decir imposible, enseñar y aprender artes en la escuela sino se tienen experiencias con las mismas; es decir, sino se manipulan, exploran y se crea con “la materia prima” de los diferentes lenguajes artísticos, y si no se aprecian las cualidades de los elementos que las conforman.

Pero no sólo se trata de experimentar por experimentar, o realizar actividades sin objetivos o finalidades claras. En la asignatura de educación artística se debe plantear un trabajo sistemático y serio (en el mejor sentido de la palabra, pues caben el humor y el juego), que represente un proceso real de trabajo y aprendizaje. Una enseñanza con propósitos claros, que ofrezca tanto a niños como a docentes la oportunidad de tener experiencias estéticas, en el sentido en que lo propuso Dewey (2006).

El trabajo realizado con docentes y alumnos durante el acompañamiento, se alejó de las prácticas usuales y de una visión que sigue perdurando en la escuela, que considera a las artes y su enseñanza como algo secundario. Esa visión, en el fondo,

sigue concibiendo las artes como algo decorativo, como una actividad sin importancia, un lujo innecesario, una asignatura de la cual se puede fácilmente prescindir (y de la cual, en realidad, se prescinde), y a la cual se recurre o asocia con la participación en festividades o eventos en los que recurrentemente se cae en la reproducción de estereotipos acerca de lo que significa ser niño (ideas del “mundo infantil” que desde visiones comerciales se transmiten insistentemente a través de los medios de comunicación, permeando la sociedad, y por supuesto a la escuela).

Lo que deberíamos enseñar en la escuela básica es que todos somos capaces de desarrollar nuestra sensibilidad, aumentar el rango perceptivo, “padecer” sensaciones y emociones, y ser sujetos activos y reflexivos. Por este motivo me sirvió reflexionar acerca del concepto de experiencia estética en el sentido en que lo menciona Dewey, como una forma de abordar la educación artística en la escuela.

De igual manera que en matemáticas debemos pensar en símbolos matemáticos, en la asignatura de educación artística (y en general en las artes), tendremos que conducir nuestro pensamiento y sensibilidad hacia la percepción de las cualidades de los elementos que las conforman. Esto, en mi opinión, se puede realizar en la escuela si el docente se reconoce como un ser sensible y capaz de desarrollar sus habilidades para percibir, explorar, experimentar, apreciar, y gozar de múltiples y diversas experiencias con las artes.

Referencias bibliográficas

- Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Argentina: Ricordi Americana.
- Akoschky, J., Brand, E., Calvo, M., et al (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós (Cuestiones de Educación).
- Algás, P., Ballester, J., Carbonell, L., et al. (s/f). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Serie Didáctica de la educación musical 110. Barcelona: Graó.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., Muñoz, Juan R., Pastor, P. (2003). *La música a partir de diferentes contextos de trabajo*. Eufonía 27. Didáctica de la Música. Barcelona: Graó.
- _____ (2005) *Componer en el aula de música*. Eufonía 35. Didáctica de la Música. Barcelona: Graó.
- _____ (2009) *Qué música en el aula de música*. Eufonía 46. Didáctica de la Música. Barcelona: Graó.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Bachmann, M.L., (1998). *La rítmica de Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Bancu, D. (2014). "Up in the air". Next star. Antena Play. Rumania.
Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZF3w5lghz9k>
- Barley, N. (1989). *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brower.
- Blasser, A., Froseth, J.O., & Weikart, Ph. (2001). *Música y movimiento. Actividades rítmicas en el aula*. Biblioteca de Eufonía 164. Serie Didáctica de la expresión musical. Barcelona: Graó. [Contiene el CD "Música para el movimiento". Un CD para la audición e interpretación de la música con el cuerpo].
- Becker, H. (2010). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Beineke, V. & Ribeiro de Freitas, S.P. (2007). Batom. En *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. Brasil.
Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5SdoVBHMTXo>.
- _____. Escatumbararibé. En *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. Brasil.
Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ft6Kg7S-LBE>.
- Berger, P., & Luckmann, Th. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bohm, D. (1996). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Camacho, G. (2009). Las culturas musicales de México: un patrimonio germinal. En *Cunas, ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México*. México: CONACULTA.
- Chailley, J., & Challan, H. (1944). *Teoría completa de la música*. Paris: Alphonse Leduc. Éditions Musicales.
- Conservatorio de las Rosas. (s/f). *Morelianas*. Recuperado de <http://morelianas.com/morelia/edificios/conservatorio-de-las-rosas/>
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (Comps). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Covarrubias, J. (1989). Los tiempos que no marca el reloj. En *Módulo de música. La música, los niños y la imaginación*. México: CONACULTA-PACAEP.
- De Candé, R. (1981). *Invitación a la música. Pequeño manual de iniciación*. Madrid: Aguilar.
- Del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Eufonía.
- Dennis, B. *Proyectos sonoros* (1975). Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, M. (2004). La *International Society for Music Education*: una importante apuesta por la educación musical. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/14/14005014.pdf>

- Díaz, M., & Giráldez, A. (Coord.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Eufonía.
- Domínguez, L. (s/f). Breve historia sobre el origen de Tlalpan. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/28654954/Breve-Historia-Sobre-El-Origen-de-Tlalpan#scribd>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Educación.
- Escuela Primaria Lázaro Pavía (2011). Reseña Esc. Primaria 51-2478-511-33-x-023 Profesor Lázaro Pavía [Blog]. Recuperado de <http://primlazaropavia.blogspot.mx/>
- Estrada, L. (2001). Informe que se presenta en el marco del Programa para la Promoción de la Educación Artística a nivel escolar: Primaria y Secundaria, de la UNESCO. Paper presented at the UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean in Brazil in 2001. Brasil. Recuperado de <http://portal.unesco.org/culture/es/files/40455/12668500283estrada.pdf/estrada.pdf>
- Fernández, S. (2006). Algunas de las principales corrientes pedagógicas de la educación musical contemporánea, así como sus métodos y principios. En *Artes. Música. Guía de trabajo. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006*. México: SEP.
- Fernández, S., Sagredo, J.L., & Pérez Sosa, J. (2006). *Artes. Música. Guía de trabajo. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006*. México: SEP.
- Fernández, S., Robles, E., & Sagredo, J.L. (2007). *Artes. Música II. Guía de trabajo. Segundo Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006*. México: SEP.
- Fernández, S., & Sagredo, J.L. (Comps.). (2006). *Artes. Música. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México: SEP.
- Fernández, S., Robles, E., & Sagredo, J.L. (Comps.). (2007). *Artes. Música II. Antología. Segundo Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México: SEP.

- Fernández, S. (2008). *Con la música en las manos*. México: Ediciones Castillo.
- Fernández, S. (2015). Juegos de manos y secuencias rítmicas: Experiencias musicales y corporales en una escuela primaria. Ensayo para la asignatura Temas Selectos I: Introducción a la Teoría Estética. México: Inédito.
- Ferreiro, A. (2015). Acompañamiento en Artes en la Escuela de tiempo completo en una telesecundaria. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 5 (1), 37-60.
Recuperado de <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/1269>
- Ferreiro, A. (Coord.). (2014). *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria*. México: SEP-CONACULTA-INBA [dvd].
- Ferreiro, A., Martínez, B. A, Medina, B.G., & Flores, R. (2014). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Frega, A.L. (1996). *Música para maestros*. Serie Música 103. Barcelona: Graó.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Glover, J. (2004). *Niños compositores (4 a 14 años)*. Biblioteca de Eufonía 207. Serie Didáctica de la expresión musical. Barcelona: Graó.
- Gobierno de México. (s/f). LICONSA. Abasto Social de Leche [página web].
Recuperado de <http://www.liconsa.gob.mx/>
- Google Maps (Cartógrafos). (s/f). Mapa Colonia Popular Santa Teresa. Recuperado de <https://www.google.com.mx/search?q=mapa+colonia+popular+santa+teresa>
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Édere.
- Gustems, J., & Calderón, C. (2005). No t'emocionis... Escolta! L'ús de la música en l'educació emocional". Publicado en la Revista Catalana de Pedagogía Vol. III.
Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11537/3/Musica_Educacio_Emocional.pdf

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hemsey de Gainza, V. (1966), *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- _____ (1977). *Ocho estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- _____ (1993). *La educación musical frente al futuro*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- _____ (1996). *Juegos de manos. 75 rimas y canciones tradicionales con manos y otros gestos*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- _____ (2002). *Música: amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires-México D. F.: Grupo Editorial Lumen.
- _____ (2013). *El rescate de la pedagogía musical. Conferencias. Escritos. Entrevistas 2000-2012*. Argentina: Lumen.
- Hernández, F., & Ventura M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona-Graó.
- Herrera, Ll. M., & Molas, S. (2000). *Música de hoy para la escuela de hoy. Repertorio instrumental con propuestas didácticas*. Biblioteca de Eufonía 150. Barcelona: Graó. [Contiene partituras y CD].
- Islas, H. (2007). Coréutica: el estudio del movimiento en el espacio. En *Pensamiento y acción. El Método Leeder de la Escuela Alemana*. Cámara, E. & Islas, H. México: Instituto Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.
- Jackson, Ph. W. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jauset, J. (2010). *Sonido, música y espiritualidad. Un camino científico hacia la unidad*. Madrid: Gavia Ediciones.
- Jefatura de Gobierno del Distrito Federal. (2000). Coordinación de Planeación del Desarrollo Territorial. Delegación: Tlalpan. Unidad territorial: 12-098-1. Popular Santa Teresa. Programa Integrado Territorial para el Desarrollo Social 2001-

2003. Recuperado de http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/ut/TLP_12-098-1_C.pdf
- Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: UPN. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf>
- Kendrick, A. (2013). Anna Kendrick performing Cups (Pitch Perfect's "When I'm Gone"). Universal Music Enterprises, a Division of UMG Recordings, Inc. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=cmSbXsFE3I8>
- Londoño, O., Maldonado, L. & Calderón L. (2014). Guía para construir estados del arte. Bogotá: International Corporation of Networks & Knowledges. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles322806_recurso_1.pdf
- López, R. (diciembre, 2005). Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición. *Trans. Revista Transcultural de Música* (9). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200911>
- Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente. Teoría musical y cognición*. Madrid: Ediciones Akal/Didáctica de la Música.
- Mapa de Colonias de la Delegación Tlalpan. (s/f). El DeFe. La Ciudad de México a través de sus Colonias. Recuperado de <http://eldefe.com/mapa-colonias-delegacion-tlalpan/>
- Marrades, J. (s/f). Música y significado. Departamento de Metafísica y Teoría del Conocimiento. Universitat de Valencia.
- Martínez, E. (2004). *La música precolombina*. Barcelona: Paidós.
- MejoraTuEscuela.org. (s/f). Mejora tu escuela. Tlalpan. Lázaro Pavía [página web]. Recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/09DPR4235C>
- Méndez, C., & Hemsy de Gainza, V. (Comps.). (2004). *Hacia una educación musical latinoamericana*. Costa Rica: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO.
- Meyer, L.B. (2013). *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza Música.
- Michel, A.D., & Ferreiro, A. (2012). Una propuesta de alfabetización en las artes. Línea de Educación Artística, Maestría en Desarrollo Educativo. En *Reflexiones sobre*

- la línea de Educación Artística. Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional.* México: CONACULTA-CENART.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.
- Nagore, M. (2005). El análisis musical: entre el formalismo y la hermenéutica. *Revista Músicas al Sur - Número 1 - Enero 2004.* Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.eumus.edu.uy/revista/nro1/nagore.html>
- Owen, J. (Edit.). (1984). *Diccionario Oxford de la música. Tomo I y II.* Barcelona: Edhasa. México: Hermes. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Palacios, L. (2005). *Artes: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria.* México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música para primaria.* Madrid: Pearson Educación.
- Pescetti, L. (1996). *Taller de animación musical y juegos.* México: SEP. Libros del Rincón.
- RAE. *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.* Recuperado de <http://del.rae.es>
- Ramírez, L., & Fernández, S. (2014). Docencia compartida como una posibilidad de diálogo en la educación. En *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Centro Nacional de las Artes.
- Redacción NOTIMEX. (21 de enero de 2014). Descubren pozo de agua en la Delegación Tlalpan. *Máspormás.* Recuperado de <http://www.maspormas.com/nacion-df/df/descubren-pozo-de-agua-en-la-delegacion-tlalpan>
- Restrepo, A. (2000). Mi cuerpo encuentra su voz y el artista su camino. *Nómadas* número 13. Universidad Central. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3989469.pdf
- Rockwell, E. (Coord.). (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana.* México: Fondo de Cultura Económica.

- Rodríguez de la Fuente, O. (s/f). La mente es cuerpo físico, y el cuerpo es mente. Entrevista a la Doctora Candace Pert. Revista *Nuevagaia*. Recuperado de http://www.nuevagaia.com/548-vida_salud/psiconeuroinmunologia-la-mente-es-cuerpo-fisico-y-el-cuerpo-es-mente/
- Ruiz-Palacios, F. (2 de enero de 2015). Captará Tlalpan agua pluvial en zonas altas. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2015/captara-tlahuac-agua-lluvia-1065804.html>
- Sac de danses, El. (1983). *Punta i taló. Recull de danses catalanes senzilles*. Barcelona: Altafulla.
- Sagredo, J.L., & Fernández, S. (2008). *Artes. Música III. Guía de trabajo. Tercer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México: SEP.
- Sagredo, J.L., & Fernández, S. (Comps.) (2008). *Artes. Música III. Antología. Tercer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México: SEP.
- Saldívar, G. (1934). *Historia de la música en México*. México: SEP/ Publicaciones del Departamento de Bellas Artes.
- Salmerón, A. (2013). Estado de la cuestión. En *¿Cómo formular un proyecto de tesis?* México: Editorial Trillas.
- Schafer, M. (1967), *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- _____ (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- _____ (1970). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- _____ (2006). *Hacia una educación sonora*. México: CONACULTA/Radio Educación (Teoría y Práctica del Arte).
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona. Anagrama.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sebeok, T.A. (1987). *Sherlock Holmes y Charles Peirce. El método de la investigación*. Barcelona: Paidós.

- Self, G. (1967). *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Universal Edition/Ricordi Americana.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México: SEP
- _____ (1996). *Cantemos juntos*. México: SEP.
- _____ (1996). *Disfruta y aprende. Música para la escuela primaria*. México: SEP [material didáctico que incluye 20 casetes y el folleto *Disfruta y aprende. Música para la escuela primaria. Sugerencias para el aprovechamiento de las audiocintas en clase*].
- _____ (1997). *Los animales 1850-1950: lírica mexicana*. México: SEP [video en formato VHS].
- _____ (2000). *Bartolo y la música*. México: SEP [dos videos de animación digital en formato VHS].
- _____ (2000). *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*. México: SEP.
- _____ (2003). *Miradas al arte desde la educación*. México: SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro -BAM-. Serie Cuadernos).
- _____ (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México.
- _____ (2006). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México.
- _____ (2006). *Educación básica. Secundaria. Artes. Música 2006*. México.
- _____ (2011). *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- Small, Ch. (2009). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*. Recuperado de <http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/ceimp/articles/>
- Stern, M. (2002). *Improvisaciones infantiles*. México: El Colegio de México. [Contiene un CD].
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Barcelona: Morata.
- Torres, R.M. (2011). Trayectoria de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo. En *Reflexiones sobre la línea de Educación Artística*.

- Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional.* México: CONACULTA-CENART.
- Tort, C. (1984). *Educación musical en las primarias.2º. Grado. Instructivo para el maestro.* México: UNAM.
- _____ (1984). *Educación musical en las primarias.2º. Grado. Material para el alumno.* México: UNAM.
- _____ (1995). *El ritmo musical y el niño. Educación musical en las primarias.* México: UNAM.
- _____ (s/f). *La música moderna y el niño. Actividades con notación musical moderna en la educación musical del niño.* México: Instituto Artene.
- Tutt, D. (1998). *Primeros ejercicios musicales.* Madrid: Akal.
- Valls, M. (1979). *Diccionario de la música.* Madrid: Alianza Editorial.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Barcelona: Idea Books.
- _____ (2004). *El tono en la enseñanza.* Barcelona: Paidós.
- Vivanco, P. (1986). *Exploremos el sonido.* Buenos Aires: Ricordi Americana.
- ViveMx. (s/f). Popular Santa Teresa, Tlalpan Ciudad de México [portal de Internet].
Recuperado de <http://www.vivemx.com/col/popular-santa-teresa.htm>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona: Paidós.
- VICE Media Inc. (2013). *Diversidad Nacional. La Kolombia Regia.* Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=b---4HlqEmg>
- Willems, E. (1993). *El ritmo musical estudio psicológico.* Buenos Aires: EUDEBA
- _____ (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical.* Barcelona: Paidós Educador.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* Barcelona: Paidós.
- Zavalla, G. (2015). *La improvisación musical de los estudiantes de primer grado de telesecundaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México: México.

Índice de apéndices

Apéndice A: Cronograma y fases de la intervención en la escuela pública primaria “Lázaro Pavía”	141
Apéndice B: Ejemplo de planeaciones de las sesiones de intervención por parte de las especialistas de música y danza. Fase 2 (sesiones 1, 3 y 5 para cuarto y quinto grados).....	142
Apéndice C: Ejemplo de bitácoras del acompañamiento a las docentes de cuarto y quinto grado (Fase 4).....	149
Apéndice D: Transcripción musical de Escatumbararibé.....	162
Apéndice E: Transcripción musical de Batom.....	163
Apéndice F: Transcripción musical de Cups.....	165
Apéndice G: Transcripción musical de El Virolet.....	166

Apéndice A

Cronograma de actividades y fases del programa de acompañamiento a docentes, en la escuela primaria Lázaro Pavía de Ciudad de México

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
<p>Primer acercamiento con las docentes</p> <p>Presentación del programa de acompañamiento a las docentes participantes</p> <p>Observación de clases por parte de las especialistas, con los cuatro grupos participantes en el programa acompañamiento (cuarto A, quinto A, sexto A y sexto B)</p> <p>Entrevistas a las docentes participantes en el programa</p> <p>Actividad sensibilizadora con las cuatro docentes</p> <p>Fecha: 5 y 6 de Febrero de 2015</p>	<p>Diseño y aplicación, por parte de las especialistas, de seis sesiones de trabajo con los alumnos de cuarto A, quinto A, sexto A y sexto B.</p> <p>Fecha: Del 12 de Febrero al 19 Marzo</p>	<p>Taller disciplinar (música y danza), con las docentes de cuarto A y quinto</p> <p>Fecha: 20 de Marzo 2015</p> <p>Taller disciplinar (música y danza), con las docentes de sexto A y sexto B</p> <p>Fecha: 16 Abril 2015</p>	<p>Planeación por parte de las docentes titulares, de cinco sesiones de trabajo con sus respectivos grupos</p> <p>Impartición de la sexta sesión por parte de las especialistas</p> <p>Asesoría y acompañamiento por parte de las especialistas, a las docentes de cuarto y quinto grados</p> <p>Fecha: del 16 de abril al 4 de Junio de 2015</p> <p>Conclusión (cierre) del acompañamiento, con los grupos de sexto grado (séptima sesión), por parte de las especialistas</p> <p>Fecha: 21 y 28 de Mayo de 2015</p>	<p>Ensayos para la presentación ante la comunidad escolar</p> <p>Fecha: 9 y 10 de Junio de 2015</p> <p>Presentación ante padres de familia y autoridades (director y supervisora de zona) de los grupos de cuarto A y quinto A</p> <p>Evaluación de la presentación con los alumnos y docentes de cuarto y quinto grados</p> <p>Fecha: 11 de junio de 2015</p> <p>Presentación ante el resto de grupos de la escuela</p> <p>Entrevista final (conversación), con las docentes de cuarto y quinto grados y especialistas</p> <p>Fecha: 17 de junio de 2015</p>

Apéndice B

Ejemplo de planeaciones elaboradas por las especialistas: sesiones 1, 3 y 5, aplicadas con los alumnos de cuarto y quinto grados

Sesión 1. Fecha de aplicación: 12 de Febrero de 2015

Elaborado por Julieta Mayanelly Miranda Andrade y Soledad Fernández Zapata

Para “entrar” al aula: antes de empezar a trabajar establecer algunas consignas y “reglas del juego”...

- Pueden ser las que propongan los mismos alumnos
- Las especialistas proponemos gestos que significan realizar determinadas acciones: Permanecer parados, sentarse, acostarse, silencio (recoger el sonido), dar el sonido, bajar-subir el volumen (intensidad), bajar y subir la altura del sonido (altura)...
- Siempre se saluda, al entrar y salir de clase, y se agradece por el trabajo (a nosotros mismos y a los demás)
- Nadie se burla de lo que el otro hace
- No se golpea, no se lastima
- No se falta el respeto nadie
- Se prepara el salón para trabajar y se recoge al finalizar
- No se tira basura, no se come ni se bebe durante la clase

Observación: Dado que no hay un trabajo previo de música y danza con estos alumnos, en estas primeras sesiones se han retomado algunos elementos que consideramos básicos en ambos lenguajes (música y danza), como son el concepto sonido-movimiento-pausa (o ausencia de movimiento); y pulso corporal y musical.

En el caso de Música: “Aprendizajes esperados: “Sigue el pulso musical con movimientos corporales e instrumentos de percusión” (p.188, Programas de Educación Artística 2011 correspondientes al Bloque II de Segundo Grado,)

En el caso de Danza: “Aprendizajes esperados: Reconoce los niveles y los alcances corporales en relación con el movimiento” (p.187 Programas de Educación Artística 2011 correspondiente al Bloque II de Primer Grado)

Sesión 1

	Elementos de la danza	Elementos de la música
INICIO	Acciones primarias: Presencia/Ausencia de movimiento (cualquier movimiento) Pausa (Activa o no)	Sonido -Movimiento Silencio -No movimiento o pausa de movimiento Probar también a la inversa (como un juego)
	1ª. Actividad 1. Juego de las sillas (música-movimiento, silencio-reacción) 2. Caminar por el espacio, siguiendo el pulso que marque el pandero, y detenerse con las pausas (sonido-pulso-movimiento, silencio-pausa) 3. Además introducir otras señales sonoras y realizar acciones diferentes (según la señal: por ejemplo, golpe fuerte de pandero: brinco, golpe de triángulo: caen al piso, matraca: hacen parejas y la deshacen al volverla a escuchar)	
DESARROLLO	Elementos de la danza	Elementos de la música
	Pulso corporal (percepción en el cuerpo del pulso) Trabajo de segmentos corporales, manteniendo un pulso	Pulso musical Percepción corporal y auditiva del pulso Expresión gráfica del pulso
2ª. Actividad 1. Recitar “Había un navío un navío cargado de...” para formar equipos (darles la voz a los niños para que decidan cuántas personas en los equipos, y al final decidir nosotras: de 3, 8, 5, 15 personas). 2. Se les da una tarjeta con el signo de multiplicar por 2 y por 3, y deben multiplicar su edad por ese número de veces y saltar esa cantidad. 3. Una vez finalizados los saltos les pedimos que coloquen la yema de sus dedos en el cuello, para sentir el pulso. Después les solicitamos a algunos alumnos que traduzcan ese golpecillo que sienten en un sonido, para que observen que el pulso es diferente según las personas y las acciones que realizamos. 4. Les solicitamos que se sienten en el piso (mediante el gesto) y nos digan cuáles son las características del pulso, y por qué creen que unos tenían el pulso más rápido que otros. Escribimos en el pizarrón las características del pulso (constante, de la misma intensidad, y a los mismos intervalos de tiempo) 5. Poner una música para que sientan el pulso, y lo palmeen. Posteriormente, se les reparte una hoja, para que escriban una rayita, por cada pulso percibido (con la misma música).		
		5 min. 5 min.
		5 min. 5 min. 3-5 min. 5 min.

	<p>Que cada quien cuente las rayitas, para corroborar cuántos pulso percibió</p> <p>6. Moverse al pulso de la música (música con un pulso constante): cabeza, hombros, codos, manos, dedos, tronco (caja torácica), cintura, isquiones, rodillas, tobillos y pies. Marcar pulso con los pies, palmearlo.</p> <p>7. Desplazarse individualmente por el espacio, siguiendo el pulso de la música (en principio la misma, y después proponer otros dos ejemplos más: que la última sea una danza en círculo –por ejemplo <i>Zemer Atik</i>)</p>	<p>5 min.</p> <p>5 min</p>
CIERRE	Elementos de la danza	Elementos de la música
	Respiración	Respiración
	Relajación	Música para relajarse
	3ª. Actividad	
	<p>1. Realizar varias respiraciones y estiramientos parados, utilizando ciertas imágenes (estirarse como si quisieran alcanzar el cielo mientras inhalan, y exhalar bajando a tocar el piso, imaginar que respiran el olor de la fruta que más les gusta, y sacar el aire, imagino que soy un globo y me inflo y desinflo de un jalón)</p> <p>2. Acostarse en el piso, viendo al techo, cerrar los ojos y respirar suavemente por la nariz percibiendo su respiración. Escuchar la música (escoger una música tranquila para relajarse. Que no dure más de un minuto)</p> <p>3. Comentamos cómo se sintieron y qué aprendieron (qué es lo que más les llamó la atención)</p> <p>4. Volver a acomodar el salón como estaba, haciendo el juego del silencio</p> <p>5. Canción de despedida y gracias (puede ser cualquier juego o canción rítmico-corporal)</p>	<p>3 min.</p> <p>5 min. máximo</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>1 min.</p>
Materiales y Recursos Didácticos		
<ul style="list-style-type: none"> • Reproductor discos compactos • Triángulo, matraca, pandero • Tarjetas con el signo de multiplicación por 2 y por 3 • Hojas blancas (pueden ser de reúso) y lápices o plumas • 4 Globos <p>Observación Sol: escoger las músicas en función de lo que se quiere explorar</p>		

Duración total aproximada: 1 hora

Sesión 3. Fecha de aplicación: 26 de febrero de 2015

Elaborado por Julieta Mayanelly Miranda Andrade y Soledad Fernández Zapata

Aprendizajes esperados:

Danza	Música
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce los contrastes de sus movimientos corporales (Bloque 1. 2º. Grado) Expresa corporalmente diferentes maneras de relacionarse con objetos e individuos en el espacio personal (Bloque II. 3er. Grado) Interpreta una idea sencilla por medio de una secuencia de movimiento (Bloque I. 4º Grado) 	<ul style="list-style-type: none"> Sigue el pulso musical con movimientos corporales e instrumentos de percusión (Bloque II. 2º Grado) Distingue el ritmo en la música, a partir de su relación con la letra de diferentes canciones (Bloque III. 2º. Grado)

Otros aprendizajes identificados:

Danza	Música
<ul style="list-style-type: none"> Identifica los símbolos del Alfabeto de movimiento: flexión, extensión y rotación Crea una partitura dancística sencilla con los signos del Alfabeto aprendidos en esta sesión y las anteriores 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica frases musicales y realiza movimientos en función de éstas Coordina el canto con distintos movimientos de manos y corporales Interpreta canciones tradicionales (Brasil, África, México) Identifica la diferencia entre pulso y ritmo <i>ostinato</i>

	Elementos de la danza	Elementos de la música
INICIO	Ejercicios de coordinación motriz Identificación de formas en el espacio (hileras y círculos)	Ejercicios de coordinación motriz Ejercicio de percepción auditiva (identificación de las distintas frases, del concepto igual, diferente y repetición, así como de la forma de la pieza musical)
	1era. Actividad: <ol style="list-style-type: none"> Juego de los saludos en diferentes idiomas, a la par que se realizan distintos movimientos y figuras (hileras y dos círculos) Mismo ejercicio pero con música ("Yengüe"). En dos círculos (uno concéntrico y otro excéntrico) con posibles cambios de pareja según las frases musicales. 	
DESARROLLO	Elementos de la danza	Elementos de la música
	-Coordinación motriz de distintos segmentos corporales -Movimientos de flexión, extensión y rotación -Alfabeto de movimiento con los signos de flexión, extensión y	-Juegos de manos en parejas y cuadrillas (formación en hileras y cuadrillas) -Juegos de manos con un objeto

CIERRE	rotación -Formaciones en el espacio de filas, hileras, parejas, cuadrillas, círculos	
	2da. Actividad	
	1. A partir de un cuento se presentan algunos movimientos y su respectivo signo (según el Alfabeto de Movimiento). Se pueden retomar también las señales sonoras que se utilizaron en la primera sesión (sonido de claves para flexión, sonido de tablitas con lija para extensión, e introducir el zumbador o matraca para la rotación)	5 min.
	2. En equipos de 5-6 integrantes, los estudiantes realizarán una pequeña composición con los signos mencionados (además de los signos abordados anteriormente: cualquier acción y pausa activa) y se la muestran a otro equipo	15 min
	3. ¿Qué juegos de manos conocen? Cantar uno y hacerlo todos juntos	5 min.
	4. Aprender la canción-juego de manos “Batom” (Brasil) y palmeo el pulso, y el ritmo <i>ostinato</i> (dos corcheas y una negra).	5 min.
5. En parejas y cuadrillas, inventar nuevos movimientos para el juego	5 min.	
6. Repartir las varillas de madera para hacer el juego (Batom) con el objeto	5min. Tiempo aprox.35-40 min	
	Elementos de la danza	Elementos de la música
	Percusiones corporales Despedida y cierre	Percusiones corporales Despedida y cierre
	3era. Actividad	
	1. Aprender por imitación los movimientos corporales que acompañan a la canción “Máwele” (sin cantarla)	10-15 min.
	2. Comentar brevemente lo más significativo de la sesión: ¿qué aprendieron, qué les gustó, qué se les dificultó?	
Materiales y recursos didácticos		
<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas del alfabeto: extensión, flexión, rotación, cualquier acción, pausa activa • Hojas blancas o de reúso • Plumones de colores • <i>Masking tape</i> • Reproductor de cd • Extensión • Canción brasileña “Batom” (Brasil. Se encuentra en <i>Youtube</i>. Grupo “Lenga la lenga” • Cd “Yengüe” (Sol) • Instrumentos: claves (sonido para flexionar), tablitas con lija (sonido para extender), zumbador o matraca (para rotar) • Varillas de madera (1 par por estudiante) 		

Sesión 5. Fecha de aplicación: 12 de Marzo 2015

Elaborado por Julieta Mayanelly Miranda Andrade y Soledad Fernández Zapata

Aprendizajes esperados:

Danza	Música
<ul style="list-style-type: none"> • Expresa corporalmente diferentes maneras de relacionarse con objetos e individuos en el espacio personal. (Bloque II. 3er Grado) • Distingue diferentes maneras de relacionarse con objetos y con los compañeros en el espacio general. (Bloque I. 3er Grado) • Distingue las diferentes formas de encuentro con personas u objetos en el espacio personal y general. (Bloque III. 3er. Grado) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue el pulso musical con movimientos corporales e instrumentos de percusión (Bloque II. 2º Grado) • Distingue el ritmo en la música, a partir de su relación con la letra de diferentes canciones (Bloque III. 2º. Grado) • Aplica técnicas de respiración y de emisión vocal en la práctica del canto. (Bloque I. 5º. Grado) • Expresa, por medio de improvisaciones con su voz, cuerpo, objetos e instrumentos, el mundo sonoro individual. (Bloque III. 5º Grado)

Otros aprendizajes identificados:

Danza	Música
<ul style="list-style-type: none"> • Observa e imita movimientos y sonidos realizados por otros • Explora libremente la relación entre movimiento y sonido • Explora libremente diferentes posibilidades de movimiento, con un objeto • Se relaciona con el otro, a partir de un objeto • Aprende a “escuchar” y a “escucharse” en el trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Observa e imita sonidos y movimientos realizados por otros • Explora con su voz las posibilidades sonoras, en sincronía con el movimiento • Explora las posibilidades sonoras y rítmicas de un objeto • Ejecuta un ritmo <i>ostinato</i> con un objeto, a la vez que mantiene un pulso • Interpreta una canción tradicional latinoamericana, en otro idioma (Brasil) • Se relaciona con el otro, a partir de un objeto • Aprende a “escuchar” y a “escucharse” en el trabajo en equipo

INICIO	Elementos de la danza	Elementos de la música	
	Calentamiento de movimiento, con sonidos producidos por la voz y el cuerpo Sincronización de la música y el movimiento, a partir de un juego de manos	Calentamiento vocal (vocalizaciones), sincronizado con el movimiento Sincronización de la música y el movimiento, a partir de un juego de manos Canto al unísono	
	1era. Actividad: 3. Breve calentamiento con voz y sonido (para disponer el cuerpo y la mente a la actividad, y vocalizar): primero imitan a modo de eco las propuestas de Sol, y después se invita a los alumnos que sean ellos quienes propongan y el resto del grupo imita. 4. Realizar el juego de manos “Batom” (tal como es, y con las propuestas de movimiento que inventaron ellos).		Aprox. 15 min. total
DESARROLLO	Elementos de la danza	Elementos de la música	
	Observación del movimiento que realiza otra persona Imitación de movimientos realizado por el otro Exploración del movimiento con un objeto	Actitud de escucha Exploración sonora con el movimiento Exploración de las posibilidades sonoras y rítmicas de un objeto	
	2da. Actividad 7. Se organizan en parejas, para realizar el “juego del espejo” con la intención de que se relacionen y pongan atención en el movimiento que hace el otro. Observación: seleccionar una música para esta actividad		5 min.
	8. Se cambian de pareja y se les reparte una varilla de madera, con la consigna de que uno sea quien guíe el movimiento y el otro se deje llevar. Después se intercambian los roles. Observación: se pueden producir sonidos con la voz, a la par que movimientos		15 min.
9. Exploración de los sonidos que se pueden hacer con las varillas de madera (exploración de las posibilidades sonoras del objeto). Observación: repartir 2 varillas por alumno.		5min.	
10. Se presentan los posibles sonidos de las varillas y los ritmos, ante el grupo		5 min. Tiempo aprox.30 min	
CIERRE	Elementos de la danza	Elementos de la música	
	Realización de movimientos sincronizándose a un pulso, con un objeto Evaluación	Ejecución de un ritmo <i>ostinato</i> con un objeto, sincronizándose a un pulso Ejecución al unísono de una canción tradicional, en otro idioma Evaluación	
	3era. Actividad 3. Realizar el juego de manos “Batom” con las varillas y cantando al		15 min.

	<p>unísono</p> <p>4. Comentar brevemente lo más significativo de la sesión: ¿qué aprendieron, qué les gustó, que no les gustó, qué se les dificultó, cómo se sintieron? Observación: escribirlo en una hoja</p> <p>Observación: recoger los trabajos de las manos que se les dejó como tarea</p>	
Materiales y recursos didácticos		
<ul style="list-style-type: none"> • Reproductor de cd • <i>Ipod</i> con el video de “Batom” • Extensión • Varillas de madera (1 par por estudiante) • Cámara de video, tripié 		

Duración total aproximada: 1 hora

Apéndice C
Ejemplos de bitácoras del acompañamiento a las docentes
de cuarto y quinto grados (Fase 4)

Sesión 2. Clasificación: BLC02230415

Docente: Laura Cerón. **Grupo:** 4º grado A

Lugar: su salón de clases. **Fecha y hora:** jueves 23 de abril de 2015, de 15:30 a 16:30

Observación: Se usarán paréntesis para acotar o ampliar información y corchetes para mis comentarios.

Cuando llegamos al salón de clases, las mesas estaban colocadas en forma de “U”, viendo hacia el frente (es decir, hacia la pared donde se encuentra el pizarrón blanco y el escritorio de la maestra). La maestra Laura dio la indicación a los alumnos de que las retirasen un poco hacia atrás, para hacer más espacio al centro y poder sentarse en el piso. Cruzó sus dedos índices para hacer el gesto de sentarse, los alumnos lo reconocieron, y enseguida reaccionaron a esta indicación no verbal.

Posteriormente la maestra les dijo a los alumnos que formaran equipos de cuatro integrantes para trabajar con la canción “Batom”. Observé que se sincronizaban muy bien entre ellos. Cantaban la canción y realizaban el juego de manos, coordinados entre sí y con la música.

Los alumnos se mostraron muy contentos y atentos cuando realizaron las actividades, tanto en equipos como de manera grupal (y eso que es un grupo numeroso). Se reían, exclamaban, hacían los movimientos y atendían las indicaciones que la maestra les iba dando.

Después la maestra Laura repartió los vasos de plástico a cada alumno (con anterioridad les había pedido a cada quien que trajera un vaso de su casa), e iniciaron con el juego de manos y objeto. Primero la maestra palmeó el ritmo que ya había trabajado la sesión anterior, para introducir el nuevo movimiento con el vaso.

Durante el repaso del ritmo observé que la maestra palmeaba los tres golpes que se dan con las palmas en los muslos, como si fueran tres figuras rítmicas iguales (tres

negras o cuartos); cuando en realidad se trataba de dos figuras de corcheas u octavos, y una negra o cuarto

Figura 1. Ritmo con palmas y muslos

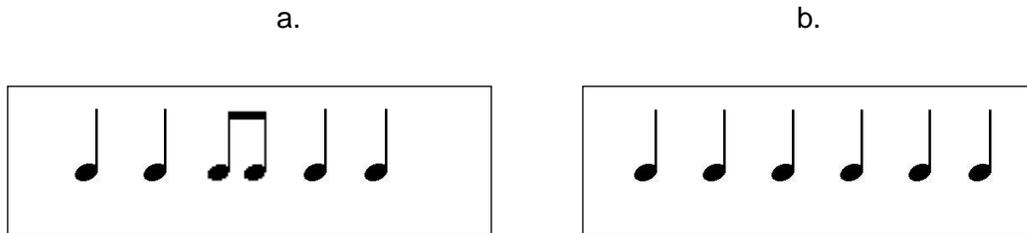


Figura 1. En los dos recuadros se representan los ritmos con notación musical. En el recuadro *a* se transcribe el ritmo original del juego de manos, mesa y vaso; tal y como lo habían propuesto las propias maestras en un inicio y como se muestra en el video tutorial de donde lo habían extraído las maestras. En el recuadro *b* se transcribe el ritmo, tal y como lo estaba palmeando la maestra Laura. Transcripción a notación musical: Soledad Fernández

Me acerqué a la maestra para hacerle la observación acerca del ritmo, y después de repetirlo varias veces lo palmeó como se muestra en la figura 1a. Entonces les dijo a los niños que la parte de las palmadas sobre los muslos era: “Más rapidito”. Lo repitieron varias veces, y vi cómo los alumnos se iban auto regulando hasta que todos (maestra y alumnos), lo palmeaban correctamente (es decir, según se muestra en el video tutorial del ritmo *Cups*).

Posteriormente la maestra Laura introdujo el movimiento del vaso, el cual estaba depositado sobre la mesa en el lado superior derecho. Dijo a los alumnos: “Observen y luego hacen”. Agarró el vaso con la mano derecha, lo movió hacia el lado superior izquierdo, y enseguida les preguntó: “¿Qué hice? [En ese momento la pregunta me pareció demasiado sencilla por obvia. Yo hubiese preguntado directamente cómo había movido el vaso, pero después me di cuenta que ella iba “pasito a pasito”].

Los alumnos contestaron a coro: “¡Movié el vaso!”. Enseguida volvió a preguntar: “¿Cómo lo moví?, y un niño contestó: “Lo movió de la derecha a la izquierda”. En el momento de transcribir estas acciones me doy cuenta que la maestra estaba enfrente de los alumnos, y por tanto veían sus movimientos “en espejo”. Quizás por eso no les resultó tan claro cuál era la izquierda y la derecha (tanto en ese momento como posteriormente al realizar toda la secuencia rítmica con las palmas y el vaso). La

maestra también les preguntó si había hecho toda la secuencia de palmadas o le faltó algo, y los alumnos contestaron que estuvo bien, y que no le faltó nada; finalmente palmearon todos juntos el ritmo.

La maestra Laura dividió al grupo en tres secciones, y volvieron a repetir el ritmo tal y como se muestra en la figura 1a, y en el video tutorial “Cómo hacer el ritmo con vasos *Cups*⁴⁴” (que es de donde lo extrajeron las maestras). Después propuso el movimiento de pasar el vaso hacia el compañero que estaba a la izquierda (y no sólo de derecha a izquierda de la mesa). Para esto fue necesario acomodar las mesas que estaban en “U” en un círculo. Todos, (alumnos, especialistas y maestra), colaboramos para mover el mobiliario.

Empezó el ejercicio pero observé que a los alumnos les costaba mucho trabajo pasar el vaso hacia el compañero que estaba a su izquierda, mantener el pulso, y realizar el ritmo con las palmas y el vaso.

En ese momento decidí intervenir para ayudar a los alumnos a sincronizarse en la acción de pasar el vaso, y le pregunté a la maestra si le parecía bien (a lo que me respondió que sí).

Entonces “desmenucé” la acción, introduciendo un nuevo movimiento, que consistió en levantar la mano derecha por arriba de la cabeza, al mismo tiempo que decía enfáticamente: “¡Arriba!”. Después bajaba la mano y agarraba el vaso con esa misma mano mientras decía: “Agarro”, y al final se lo pasaba al niño que estaba a mi izquierda diciendo: “¡Y paso!”. La secuencia de movimiento con palabras era así: “Arriba, agarro, y paso, arriba, agarro y paso, arriba, agarro y paso...” Las palabras creaban un ritmo que acompañaba la acción, y la repetición de esta retahíla resultaba casi hipnótica.

Observé que esto les gustó mucho a los niños porque se concentraban en un ritmo que generaba secuencia, orden, y estructura; al mismo tiempo que generaba placer. Además percibía en sus rostros, movimientos y en su actitud, la excitación producida por la repetición del ritmo, de la palabra, y de los movimientos.

⁴⁴ Me refiero al video tutorial “Cómo hacer el ritmo con vasos *Cups*”. Recuperado de <http://youtube/Ep93SeXeRnM>

Me pareció que lo entendieron bastante mejor, y que de esa manera podían sincronizarse todos al unísono, en un mismo movimiento.

Poco a poco fui acelerando el pulso, de lento a rápido (realizando variaciones de *tempo*), pero a pesar de la variación de velocidad los alumnos mantuvieron el pulso y el ritmo, porque lo tenían asociado, tanto al ritmo de las palabras, como a las acciones. Posteriormente le propuse a la maestra hacer lo mismo, pero sentados en el piso, en círculo. Lo hicimos varias veces, hasta que el vaso que teníamos en un inicio frente a nosotros dio toda la vuelta al círculo y regresó.

La hora de clase se fue volando...sólo quedaban unos minutos para que la maestra Laura les hiciera las preguntas que las especialistas siempre hacíamos en el cierre de la sesión, y que ahora también habían incorporado las maestras titulares: “¿Qué aprendieron?, ¿qué les gustó y que no?, ¿cómo se sintieron?, ¿qué se les dificultó?”

Los niños se mostraban contentos, expresaron sentirse felices, identificaron que en principio se les dificultó pasar el vaso, y varios exclamaron: “¡Todo nos gustó!”.

A una señal de la maestra todos entonaron “Las mañanitas”, lo cual me emocionó mucho porque era mi cumpleaños. Después los alumnos se formaron en fila para darme un abrazo. Sentí que tanto niñas como niños realmente me tenían afecto, y eso me conmovió. Los niños se mostraban muy respetuosos y en tono serio me decían: “Felicidades maestra”. Las niñas, un poco más juguetonas y expresivas, se formaron en la fila hasta tres y cuatro veces, para darme más abrazos, mientras reían.

Después de recoger nuestros materiales, Julieta y yo salimos al pasillo a conversar con las maestras Laura y Fany. Ésta última nos estaba esperando para intercambiar impresiones. Era la hora del recreo, y mientras Fany comía su merienda dialogamos las cuatro. Lo primero que nos comentó Fany es que se ponía muy nerviosa: “Estoy bien, pero en cuanto las veo se me borra el *casete*” (refiriéndose a que se le olvidaba todo). Le pregunté por qué le sucedía eso, y si era porque nuestra presencia le imponía; y me respondió que sí. “Es que ustedes son las especialistas” – nos dijo-; y le volví a preguntar: “Pero, ¿siente que la estamos evaluando?”, “Si, me siento observada y siento que me voy a equivocar” –dijo-. Le pregunté entonces si le

había ayudado o molestado mi intervención y contestó que fue de gran ayuda; pero volvió a repetir “Es que ustedes son las especialistas”.

La maestra Laura no parecía tener ese conflicto que expresaba Fany, y personalmente no la percibí nerviosa cuando Julieta y yo entramos a su salón. También manifestó que le había ayudado mi intervención, y las dos maestras dijeron que no se les había ocurrido que a los niños se les dificultara pasar el vaso⁴⁵.

Les expliqué que lo que había hecho era desmenuzar el movimiento que realizaban con el vaso, para que les resultara más sencillo. Les expliqué que cuando algo “no sale”, valía la pena regresarse a hacerlo más lento, por partes, o simplificarlo, e ir graduando la dificultad.

Para finalizar, Julieta les entregó a las dos maestras las copias de la guía didáctica “Historias del movimiento” de Ann Hutchinson, y les propuso que en la siguiente clase podía trabajar un momento con los alumnos. Los conceptos que abordaría serían la relación con el objeto (la mesa y el vaso), así como la intención del movimiento (*me acerco a...*, *me alejo de...*, *llego a...*). Esto último acordamos que se realizaría con la mesa, dado que se estaba estableciendo una relación de este objeto con el cuerpo de los niños.

A pesar de esta pequeña dificultad motriz que mostraron los niños al pasar el vaso, considero que fue una buena clase, y que las maestras están haciendo un buen trabajo.

⁴⁵ A este comentario de las maestras yo añadiría otra dificultad: que lo hicieran de forma sincronizada, de forma colectiva

Sesión 3. Clasificación: BFC03130515

Docente: Fany Cadena. **Grupo:** 5º grado A.

Lugar: su salón de clases. **Fecha y hora:** miércoles 13 de mayo de 2015, de 14:30 a 15:30

Observación: Se usarán paréntesis para acotar o ampliar información y corchetes para mis comentarios

Ese día estaba nublado, hacía frío y cuando llegamos a la escuela empezó a lloviznar. Lo primero que hicimos al llegar fue pasar por las oficinas de la dirección para recoger los materiales (el tripié de la cámara de video, la extensión, y la caja con los plumones).

Encontramos al director en su oficina, y nos comentó que la maestra Fany le había preguntado si íbamos a venir [me sorprendió un poco la pregunta, porque el domingo me había comunicado con ella por *Facebook*, y le recordé el día de la sesión]. Y es que en esta ocasión la clase no iba a ser el jueves (como normalmente), sino el miércoles. Esto lo habíamos acordado Julieta y yo con las maestras desde un inicio y estaba en el cronograma, pues teníamos la seguridad que el 14 de mayo iban a festejar, por ser la víspera del 15 de mayo, día del maestro y feriado según el calendario escolar. Le contesté al director que incluso le escribí un mensaje a la maestra (mismo que me había respondido), y en ese momento le dije: “Creo que está nerviosa”, a lo que contestó: “Si, está nerviosa”. Julieta y yo le dijimos que nos sorprendía un poco, porque en realidad estaba planeando y trabajando muy bien.

Llegamos al salón a las 14:35 y vimos que los alumnos estaban muy concentrados trabajando, y casi no repararon en nuestra presencia. Esta vez nos saludaron brevemente, levantando la cabeza del cuaderno, de una manera formal, sin las risas, exclamaciones, y movimientos que suelen hacer normalmente cuando nos ven llegar [yo incluso sentí que llegaba a romper el ritmo de sus actividades, y por unos momentos me sentí un poco intrusa).

La maestra Fany nos saludó amable, pero nos comentó que tenía mucho dolor de garganta y tos, y que mejor no nos saludáramos de beso [no obstante no la percibí distante, y en esta ocasión no nos comentó nada acerca de su nerviosismo].

A la indicación de la maestra, todos los alumnos movieron el mobiliario y ésta tomó el tiempo con su celular [observé que lo hacían bastante rápido y con menos ruido que las veces anteriores, por lo que concluí que ya se ha convertido en un hábito]. Mientras hacían la actividad la maestra llamó la atención a algunos alumnos que estaban haciendo ruido: “Alejandro, deja de hablar”, “Claudia, ¿por qué hablas?” -la niña se señaló el pecho como diciendo ¿Yo?, y la maestra dijo: “¿Hay otra Claudia en el salón?”; “Carlos, ¿otra vez?”, “STOP, dejen de hablar, no pueden hablar”. Los niños concluyeron de mover todo el mobiliario y mochilas, el centro del salón que quedó despejado y se colocaron ahí. La maestra les dijo que el tiempo que habían tardado en realizar esta actividad había sido de dos minutos y 41 segundos; y aunque la maestra les comentó que se tardaron mucho, considero que lo hicieron más silenciosamente que otras veces (cuestión que le hice notar, pues no es tan importante el tiempo que se tarden, sino que lo hagan realmente en silencio).

Antes de comenzar con las actividades de inicio, la maestra Fany nos dijo que ya entendió las observaciones que le hicimos respecto de los aprendizajes, y le volvimos a comentar que no importaba tanto cómo organizaran su planeación (a nivel de formato), y que lo importante era que ellas tuvieran claridad al respecto; que identificaran aquellos aprendizajes que se lograban a partir del trabajo, sea que estuviesen en el programa de ese grado o de otros; e incluso que pudiesen incluir en su planeación aprendizajes que no aparecieran referidos en los programas, pero que ellas consideran que también se lograban a partir del trabajo con ciertos contenidos.

Fany se acercó a mí para comentarme que no tenía el audio de la canción que le propuse (a partir de la revisión de la planeación), que no lo pudo “bajar” a su celular, pero que lo podía ir a descargar de Internet en ese momento; a lo que le respondí que para no perder tiempo le proponía enseñar la canción a los alumnos, a *capella*, sin el acompañamiento de la música grabada. Quedamos que durante la semana descargaría el audio de la canción, para que los alumnos pudieran trabajarla en su *tablet*. Así es que procedí a enseñar “Escatumbararibé”⁴⁶, que es otra canción brasilera, con la intención de no saturar a los alumnos con “Batom”, canción que –aunque les gustaba mucho-, habían estado trabajando desde nuestra intervención.

⁴⁶ La letra de esta canción puede consultarse en los Anexos

Les pedí a los alumnos que se sentaran en círculo con las piernas cruzadas (Julieta les había enseñado a sentarse “como los chinitos”), pero vi que varias niñas tenían dificultad con esa petición, pues llevaban la falda del uniforme. Varias niñas me preguntaron y yo repetí unas dos veces que se sentaran con las piernas cruzadas, y Gloria insistió: “¿De chinito”? (refiriéndose a la forma de sentarse); “Si” –le dije-, “Pero es que llevo falda”, a lo que le contesté: “Es que deben traer *pants* para la clase de educación artística”, y me volvió a decir: “Es que hoy no es jueves”.

Y llevaba razón la alumna, pues se había establecido que la clase de educación artística sería todos los jueves, y todos los alumnos saben que ese día deben traer el uniforme de educación física⁴⁷ para la clase “de artística” [es más, tendría que corroborarlo con los horarios, pero creo que los jueves también tienen educación física, y por eso ya traen el uniforme puesto].

Ese día era miércoles y habíamos programado la clase así porque el 14 era víspera de feriado (15 de mayo) [me di cuenta de la importancia del uniforme, y cómo éste hace una diferenciación por género que no resulta apropiada para muchas de las actividades de educación artística. En la clase de educación artística planteamos un enfoque incluyente que no hace distinción entre las actividades que pueden hacer niños y niñas].

Después de una breve conversación con dos niñas (Gloria y Lupita), que tenían problemas al sentarse en el piso con las piernas cruzadas por traer la falda del uniforme (problema que se solucionó diciéndoles que se sentaran como se sintieran cómodas, y sugiriendo que lo hicieran con las piernas flexionadas de lado), enseñé la nueva canción: “Escatumbararibé”.

Todos los alumnos fueron aprendiendo la canción por partes, repitiéndola al unísono después de mí, y finalmente la cantamos todos a la vez. Posteriormente tomamos los vasos de plástico, los colocamos en el piso enfrente de cada quien, y siguiendo el pulso de la canción realizábamos la acción de pasarlo al compañero que estaba a nuestro lado izquierdo, Después repetimos la misma acción hacia el lado derecho, y acordé con los alumnos que seguirían trabajando la canción con su maestra durante la siguiente semana.

⁴⁷ El uniforme de Educación Física consiste en *pants*, playera, sudadera y tenis

Cuando acabé esta breve actividad, la maestra Fany se acercó para decirme que encontró un video en Internet con otro juego de vasos y movimientos. Le comenté que me lo mostrara durante el tiempo del recreo, pero me dijo que no iba a ser posible porque iban a tener junta “porque una mamá se quejó”. Yo no entendí de qué se había quejado la mamá, y prosiguió: “Se quejó y se suspendió el festejo de las maestras del día de mañana”. [Así es que por lo visto las madres tienen la sensación de que en la escuela suspenden clases frecuentemente, y los niños pierden escuela por la realización de muchas festividades. Por varios comentarios que he escuchado, parece ser que no existe buena relación entre la escuela y los padres de familia].

Posterior a esta actividad de inicio, intervino Julieta introduciendo varios conceptos de movimiento según la propuesta de Ann Hutchinson, como una manera de establecer una relación entre los objetos que se estaban trabajando a nivel rítmico (vaso y mesa), y los sujetos (los alumnos). Esto lo habíamos acordado con las maestras al final de la segunda sesión, cuando estuvimos conversando un rato entre las cuatro (me refiero a las maestras de primaria y nosotras, las especialistas). Así es que introdujo los siguientes “Conceptos y acciones relacionados con el propósito o intención del movimiento”: *acercarse a, alejarse de, llegar a, conciencia de, contactar, y sujetar*; y los alumnos realizaron los movimientos propuestos, tal y como puede apreciarse en la siguiente figura:

Figura 1. Julieta trabaja con los alumnos conceptos relacionados con la intención o propósito del movimiento



Figura 1. Julieta inició el trabajo de relación con el objeto (el vaso) en el piso, y paulatinamente se fueron moviendo hasta ponerse de pie y otra vez repitieron la secuencia hasta regresar al piso. Archivo personal

Posterior a esta actividad, la maestra solicitó que se volvieran a colocar algunas de las mesas para poder trabajar los ritmos, percutiendo con las palmas y el vaso encima de ellas. Los alumnos se colocaron en parejas, de pie enfrente de la mesa y viendo hacia el pizarrón (que es el frente del salón). Una vez que estuvieron listos la maestra recordó junto con los alumnos la secuencia rítmica con el vaso que habían aprendido la semana pasada, e introdujo la segunda parte [observé que los alumnos lo hacen bastante bien].

Una vez que les enseñó a todo el grupo esta nueva secuencia rítmica, la maestra propuso a los alumnos que la trabajaran, es decir, que la “ensayaran” ellos solos. Y mientras hacían esto, fue acercándose a cada una de las parejas, para revisar cómo hacían el ritmo, los movimientos, los escuchaba, y realizaba correcciones, tal y como puede apreciarse en la figura 2.

Figura 2. La maestra Fany Cadena mostrando a dos alumnos cómo realizar el ritmo



Figura 2. La maestra iba pasando mesa por mesa para enseñar paso a paso la segunda parte del ritmo con las palmas y el vaso pecutiendo sobre la mesa. Aquí está con Katia y César, mientras los demás trabajan solos cada quien con su pareja. Archivo personal.

Los alumnos trabajaban individualmente, pero el hecho de estar colocados en parejas propició que se escucharan, se observaran, aprendieran unos de otros, e incluso que se ayudaran entre sí; tal y como puede observarse en la siguiente figura. Otros se sincronizaron bastante rápido y pudieron ejecutar el ritmo al unísono⁴⁸.

⁴⁸ Como puede apreciarse en el registro de video de esta sesión.

Figura 3. Los alumnos trabajando los ritmos en parejas



Figura 3. Además de tener que realizar el ritmo de manera individual, los alumnos se tenían que sincronizar entre ellos para tocarlo al unísono. Esto hizo que se tuvieran que poner de acuerdo. Cuando se equivocaban observaban qué hacían, paraban, reflexionaban acerca de la acción, o simplemente la volvían a repetir hasta que les salía bien. En primer plano vemos a dos alumnas que trabajan juntas, y analizan qué movimientos deben realizar. Archivo personal.

El tiempo se fue volando [una vez más la clase se pasó “sin sentir” el tiempo], y no se pudo realizar la actividad de escuchar diferentes sonidos de animales, según estaba previsto en la planeación. Lo que sí pudo hacer la maestra fue “cerrar” la sesión, preguntando a los alumnos qué les había gustado y qué no de lo que se había realizado en clase, a los que Lupita contestó que no le había gustado “no aprenderse la segunda parte con el vaso”, y Liseth “que no se había aprendido la otra canción” (se refería a la canción nueva, “Escatumbararibé”); pero que le había gustado mucho fue “lo de los vasos” (refiriéndose a la actividad que realizaron con Julieta).

Por último, la maestra Fany les dijo a los alumnos que volvieran a acomodar todo el mobiliario en silencio y les tomó el tiempo [ya no supe cuánto se habían tardado porque tuvimos que recoger nuestros materiales y bajar al salón de la maestra Laura, pues pasaban de las tres y media de la tarde –que es la hora en que inicia su clase-].

Reflexiones finales

De esta sesión destacaría varias cuestiones: la primera es que considero que las dos especialistas intervinimos demasiado tiempo, y la maestra prácticamente empezó a “actuar” a las 15:20 de la tarde (10 minutos antes de que concluyera oficialmente su clase). Claro está que no había preparado canción que le habíamos sugerido y hecho llegar en la revisión de la planeación, y por otra parte se había acordado que Julieta introduciría el trabajo de relación entre cuerpo y objetos (mismo que se realizó con el vaso). De todas maneras sentí que las especialistas fuimos muy protagonistas, y que debimos confiar en que la maestra iba a resolver y conducir la clase según lo planeado.

La segunda cuestión que me llamó la atención es acerca de la clara distinción de género que hace el uniforme, y las limitaciones que éste supone para la realización de ciertas actividades que implican al cuerpo y el movimiento. En ese sentido, estamos proponiendo una educación artística que no haga distinción entre niñas y niños por el género, y que no impida la libre expresión del cuerpo, que se adopten ciertas posturas, y se realicen todo tipo de movimientos (cuestión que sí lo hace el uniforme escolar). Por tanto, para las actividades de educación artística (incluso para las musicales), es imprescindible que los alumnos vengan con ropa cómoda, como la que usan en la asignatura de Educación Física.

Otro aspecto que me llamó la atención fue cómo la distribución de los cuerpos en el espacio determina la interacción o no de los sujetos. En este caso observé que no hubo tanto problema cuando niños y niñas se distribuyeron en parejas frente a las mesas para realizar los ritmos (generalmente no suelen mezclarse mucho). La actividad era lo suficientemente interesante como para estar relacionándose y aprender juntos. En este sentido también observé cómo podían trabajar individualmente estando al lado de otro, y también con el otro, escuchándose y ayudándose mutuamente.

Por último quisiera hablar acerca de la cuestión del tiempo. Por un lado está el tiempo cronométrico (*Kronos*), que establece ciertos horarios que deben cumplirse, que marcan el inicio y final de la sesión, misma que debe durar 60 minutos. Por otro lado está el tiempo subjetivo (*Kairós*), ese tiempo que depende de nuestra percepción, vivencias, emociones, estados mentales; y que varía según la actividad, motivación y atención en lo que estamos haciendo (esa sensación de “fluir” de la cual nos habla Mihaly). Es lo que nos hace decir –a alumnos y maestras- “¿Ya se acabó la clase?”, “¿Tan rápido?”, “Lo que no me gustó de la clase es que se acabara”. Y por otro lado se vive el tiempo ritual, el que se crea a partir de la repetición de ciertas acciones, que da esa sensación de ciclo, y que incluso establece ciertos hábitos: me refiero a los ritos de inicio y conclusión de la clase, y al hecho de establecer un día a la semana -el jueves- para educación artística. Poco a poco⁴⁹ los alumnos interiorizaron que era el tiempo para esta actividad, y cuando por alguna razón se rompió ese ciclo y se cambió el día de la clase (a miércoles en vez de jueves, como sucedió esta semana), implicó un desajuste (como fue, por ejemplo, que no trajeran la ropa adecuada para trabajar porque ese día “no tocaba”).

⁴⁹ Pensándolo bien quizás no ha sido un hábito establecido tan poco a poco porque hasta esta fecha no han tenido tantas sesiones, y en medio tuvimos las vacaciones de semana santa; así es que se acostumbraron bastante rápidamente al hecho de que los jueves tenían clase de educación artística

Apéndice D. Canción tradicional de Brasil

Escatumbararibê (juego de manos y vasos)

Zum zum zum, es-ca- tum- ba-ra-ri- bê, es-ca- tum-ba-ra-ri- bê, es-ca- tum- ba- tin- ga, A

uê sa- ru- bê a- bá, es- ca- tum-ba- ra- ri- bê es- ca- tum- ba- tin- ga

Zum Zum Zum

Escatumbararibê

Escatumbararibê

Escatumbatinga

Auê sarubê abá

Escatumbararibê

Escatumbatinga

Transcripción musical: Soledad Fernández Zapata

Adaptado de: *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*, de Viviane Beineke y Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ft6Kg7S-LBE>

Apéndice E. Juego de manos tradicional de Brasil

Batom

Musical notation for the first system of 'Batom'. It consists of a treble clef staff with a 4/4 time signature and a bass clef staff. The treble staff contains a melody with lyrics: Ba - tom, Ba - tom. Ti-ra_o bá fi-ca tom Um di - a. The bass staff contains a rhythmic accompaniment with 'x' marks indicating palm strikes on the notes.

Musical notation for the second system of 'Batom'. It consists of a treble clef staff with a 4/4 time signature and a bass clef staff. The treble staff contains a melody with lyrics: des-ses eu co-nhe - ci u-ma ve-lha que se cha ma-va Do - na. The bass staff contains a rhythmic accompaniment with 'x' marks indicating palm strikes on the notes.

Musical notation for the third system of 'Batom'. It consists of a treble clef staff with a 4/4 time signature and a bass clef staff. The treble staff contains a melody with lyrics: Lé-a. Ve-lha ca - iu o ve-lho viu cal-ci-nha de - la ver-de_a-ma-. The bass staff contains a rhythmic accompaniment with 'x' marks indicating palm strikes on the notes.

Musical notation for the fourth system of 'Batom'. It consists of a treble clef staff with a 4/4 time signature and a bass clef staff. The treble staff contains a melody with lyrics: re - la cor do Bra - sil. Quem ba - ter pal - ma i - mi - ta_a ve - lha. The bass staff contains a rhythmic accompaniment with 'x' marks indicating palm strikes on the notes.

En el pentagrama superior se transcribió el recitado de la rima que acompaña este juego de manos, y en el de abajo el ritmo. Las dos corcheas y la negra del *ostinato* rítmico se señalaron con cruces, y significa que se palmea.

Transcripción musical: Llorenç Ametller Torres.

BATOM

Batom, batom

Tira o bá, fica tom.

Um dia desses, eu conheci
uma velha que se chamava

Dona Léa velha caiu,
o velho viu calcinha dela,
verde amarela cor do Brasil

Quem bater palma imita a velha

Traducción al español:

Batom, batom

Quita el bá, pon el tom

Un día de esos, yo conocí
a una vieja que se llamaba

Doña Lea, la vieja se cayó
el viejo vio sus calzones

verdes y amarillos, colores de Brasil

quien palmee, imita a la vieja

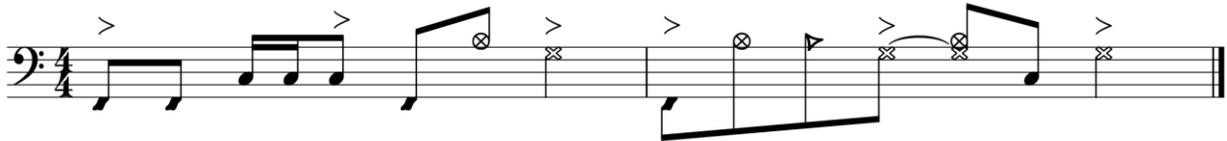
Este es un juego de manos tradicional brasileiro, recopilado por Viviane Beineke y Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas.

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5SdoVBHMtXo>.

Traducción: Soledad Fernández.

Apéndice F
Secuencia rítmica de la canción “When I’m Gone” de Anna Kendrick

Cups
Secuencia rítmica de palmadas y vaso



Cada golpe o percusión de palmas o con el vaso se ha anotado de la siguiente manera:



- El primer signo corresponde a palmadas
- El segundo significa golpear la palma de la mano sobre una mesa
- El tercer signo significa un golpe del vaso sobre la mesa (ya sea con la boca o con el fondo del vaso)
- El cuarto signo significa dar un golpe con la palma de la mano sobre la boca del vaso
- El último signo significa agarrar el vaso

Se han señalado también los acentos (en el segundo y cuarto tiempo del compás), para indicar las síncopas

Transcripción a notación rítmica: Llorenç Ametller Torres, con la colaboración de Soledad Fernández Zapata.

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=cmSbXsFE3I8>

Apéndice G. El Virolet (danza de bastones tradicional de Catalunya)

El Virolet (danza de Catalunya)



Vi- ro- let Sant Pe -re Vi- ro- let Sant Pau, la ca- put- xaus que-ia la ca- put-xaus cau

Virolet Sant Pere,
Virolet Sant Pau,
la caputxa us queia,
la caputxa us cau.

Passarem per placa
tot ho trencarem
i de plats i olles
no n'hi deixarem.

Nenes i bastons,
canyes i fadrins,
visca les ballades
dels barcelonins.

Virolet petxina,
va vestit de dol,
i en porta botines
de banyes de bou.

Parece ser que las palabras “virol” y “virola” significan algo que gira sobre su eje, y en algunas partes de Catalunya se llama “virolet” al trompo. Esta danza tradicional catalana se ha encontrado con algunas variantes: ya sea bailada en círculo (como “ball rodó”), como “ball de bastons” (danza con palos), o como canción para acompañar un juego de manos (“per picar de mans”). Aunque no se ha encontrado información precisa de cómo se bailaba, sirve para empezar a aprender a golpear los bastones en el suelo, entrechocándolos, o golpeando con los bastones del compañero que tengamos enfrente, al lado, y en diagonal. Otro elemento que acompaña la danza son los cascabeles que “els bastoners” (los danzantes) llevan amarrados en los tobillos, y que suenan cuando brincan y bailan. Se ha relacionado el repiqueteo de los bastones y de los cascabeles con antiguos rituales mágico-religiosos para espantar a los malos espíritus, y favorecer el ciclo de crecimiento de los vegetales.

Transcripción musical y traducción del catalán: Soledad Fernández. Adaptado de: *El sac de danses. Punta i taló. Recull de danses catalanes senzilles*. Barcelona: Altafulla (1983).

Índice de tablas y figuras

Introducción

Tabla 1. 1. Contenidos de Expresión y Apreciación Musical de los programas de estudio de 1993. Primaria.....	13-14
Tabla 1. 2. Materiales de música editados por la SEP entre 1996 y 2000.....	15
Tabla 1. 3. La educación artística y las reformas de la educación básica en México de 2004 a 2011	21

Capítulo 1. Referentes teóricos que guiaron esta investigación

Tabla 1.1. Principales autores y métodos de educación musical del siglo XX.....	23-24
--	-------

Capítulo 2. Metodología de la investigación

Tabla 2.1. Grupos de alumnos que participaron en el acompañamiento.....	47
Tabla 2.2. Ejemplo de análisis descriptivo de un aspecto registrado en las bitácoras.....	72
Tabla 2.3. Análisis pre-icónico de un fragmento de video de la fase 4 del acompañamiento.....	79-80
Tabla 2.4. Relación entre las categorías derivadas del análisis de las bitácoras y los videos.....	86
Figura 2.1. Mapa de la Colonia Popular Santa Teresa. Delegación Tlalpan. Ciudad de México.....	37
Figura 2.2. El Ajusco visto desde la carretera Picacho-Ajusco.....	38
Figura 2.3. El mercado municipal “22 de Enero”, de la Colonia Popular Santa Teresa.....	40
Figura 2.4. Alrededores de la escuela: la lechería LICONSA y el Jardín de Niños público “Bik”It”.....	41
Figura 2.5. Puerta de entrada a la escuela primaria “Lázaro Pavía”.....	43
Figura 2.6. Vistas panorámicas de la escuela desde el patio principal.....	45
Figura 2.7. El grupo de cuarto A, trabajando en la biblioteca.....	48
Figura 2.8. Hora del recreo del turno vespertino.....	51
Figura 2.9. Los alumnos forman filas en el patio, para regresar a clase.....	53

Capítulo 3. Resultados de la investigación

Figura 3.1. Letra de la primera estrofa y <i>ostinato</i> rítmico del juego de manos “Batom”	92
Figura 3.2. Primeras exploraciones de contacto y con el material.....	101
Figura 3.3. Exploraciones en parejas con un objeto “mediador” entre dos niños de cuarto.....	102
Figura 3.4. Exploraciones en parejas con un objeto “mediador” entre dos niños de quinto grado.....	103
Figura 3.5. Un grupo de cuarto A realiza una secuencia rítmica con los vasos.....	106
Figura 3.6. Un grupo de alumnos experimenta el ritmo, con el cuerpo y los objetos.....	110
Figura 3.7. Un grupo de alumnos ejecuta una secuencia rítmica con palmadas, un vaso y la mesa.....	111

Siglas y acrónimos

Nota: Se enlistaron por orden de aparición en el documento

- UPN: Universidad Pedagógica Nacional
- CENART: Centro Nacional de las Artes
- CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
- MDE: Maestría en Desarrollo Educativo
- LEA: Línea de Educación Artística
- SEP: Secretaría de Educación Pública
- UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México
- ISME: International Society for Music Education (Sociedad Internacional para la Educación Musical)
- UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
- FLADEM: Foro Latinoamericano de Educación Musical
- LICONSA: Leche Industrializada de CONASUPO Sociedad Anónima
- CONASUPO: Compañía Nacional de Subsistencias Populares