



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Acompañamiento interdisciplinario.
Integración de conocimientos de las artes en profesoras de educación básica

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:
Lic. Agueda Xanat Valenzuela Carrillo

Director de Tesis:
Dra. Alejandra Ferreiro Pérez

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

Agradecimientos

A mi tutora Alejandra Ferreiro por llevarme siempre al límite para abrir la mirada a otros caminos. Gracias por guiarme.

A Julieta, mi cómplice. Gracias por subir la cuesta conmigo.

A mis compañeras de la Línea de Educación Artística son lo más bonito que me llevo de esta experiencia, gracias por compartir, por ser y por estar.

A mis maestros de la línea: gracias por todo.

A las docentes que hicieron posible esta investigación: gracias por dejarnos entrar a la intimidad de sus aulas.

Al Doctor Serrano que me mostró la pasión por la investigación y por la escritura. Siempre lo tendré en mi corazón como un gran maestro.

A mi querida familia que siempre me apoya. José Luis Valenzuela y Agueda Carrillo, gracias por siempre, siempre, siempre estar conmigo. A Coco y Pau por ser los mejores hermanos.

A mi Luis, porque estuviste siempre, por ser mi tramoya, brindarme momentos de apoyo y comprensión todo este tiempo. Gracias por tanto.

Índice

<i>Introducción</i>	7
Estructura del documento	11
<i>Capítulo 1. Antecedentes de la Educación Artística</i>	13
Entre la danza y el teatro.....	15
Plan de Estudios 2011	16
Propósitos.	18
Enfoque didáctico.	18
Organización de los aprendizajes.....	20
Lenguajes artísticos.	21
<i>Capítulo 2. Subir la cuesta</i>	29
Cuarenta años de enseñanza	35
La comunidad escolar	41
<i>Capítulo 3. El camino a seguir</i>	44
<i>Capítulo 4. Abriendo la mirada</i>	53
Estado del arte	53
Conceptos que sustentan la investigación	58
Experiencia.....	58
Experiencia estética.	59
Experiencia educativa.	61
Educación como arte.	62
Práctica educativa.....	63
Miradas del acompañamiento.	64
Dupla docente.....	65
Interdisciplina.	67
Enfocando la mirada.....	68
Integración de saberes y conocimiento.	68
Saberes y conocimientos.....	69
Grados de integración.	71
Secuencias didácticas.....	73
<i>Capítulo 5. Integración de las profesoras acompañantes</i>	75
Soundpainting y Lenguaje de la Danza.....	77
Partituras de movimiento: articulación entre la danza y el teatro	79
Integración disciplinar	86

Aprendizaje significativo	87
Articulación de las disciplinas en la secuencia didáctica	88
Organización de las secuencias didácticas	89
Inicio.	91
Desarrollo.	93
Generalización.	94
Cierre.	96
Soundpainting y el Lenguaje de la Danza	98
El camino de las secuencias didácticas	99
<i>Capítulo 6. Integración de las profesoras acompañadas.....</i>	<i>111</i>
Integración de temas, tópicos e ideas.....	111
Mediadores.....	117
Aprendizaje significativo	123

Índice de tablas

Tabla 1. Organización de los aprendizajes	21
Tabla 2. Temas de teatro por bloque y grados. Elaboración propia.	22
Tabla 3. Temas de expresión corporal y danza por bloques y grados. Elaboración propia.....	22
Tabla 4. Temas de música por bloques y grados. Elaboración propia.....	23
Tabla 5. Organización de temas por grado, bloque y disciplina. Elaboración propia	28
Tabla 6. Sistematización 5º 1 sesión 4ª fase I. Elaboración propia	47
Tabla 7. Tabla de sistematización con interpretación 5º 1 sesión 4ª fase I. Elaboración propia.....	48
Tabla 8. Tabla de sistematización 5º 5 sesión 4ª fase II y 5º 6 sesión 4ª fase I. Elaboración propia.....	51
Tabla 9. Cuadro de categorías y subcategorías. Elaboración propia	51
Tabla 10. Sintaxis del Soundpainting y el Lenguaje de la Danza. Elaboración propia	71
Tabla 11. Signos y gestos. Elaboración propia	84
Tabla 12. Fragmento de planeación de la primera sesión, teatro. Elaboración propia	90
Tabla 13. Fragmento de planeación de la primera sesión, danza. Elaboración propia	90
Tabla 14. Fragmento de planeación de la primera sesión, inicio. Elaboración propia.	93
Tabla 15. Fragmento de planeación de la primera sesión, desarrollo. Elaboración propia.	96
Tabla 16. Fragmento de planeación de la primera sesión, cierre. Elaboración propia.	97
Tabla 17. Partitura secuencia didáctica. Elaboración propia	102
Tabla 18. Convergencia entre temas y gestos del SP. Elaboración propia.....	103
Tabla 19. Partitura completa. Elaboración propia	109
Tabla 20. Relatos ampliados Normas de convivencia. Elaboración propia	114
Tabla 21. Materiales para profesoras Monstruo. Elaboración propia.....	115
Tabla 22. Relatos ampliados M. Elaboración propia.....	116
Tabla 23. Uso del gesto scan. Elaboración propia.....	123
Tabla 24. Entrevista final A. Elaboración propia	127
Tabla 25. Planeación elaborada por la profesora A.....	128

Índice de figuras

Figura 1. Edificios corporativos en la carretera Picacho-Ajusco. Foto: Google Earth	33
Figura 2. Six Flags México. Foto: Google Earth	33
Figura 3. Casas sin pintar y negocios de comida. Foto: Google Earth.	34
Figura 4. Materiales de construcción	35
Figura 5. Áreas naturales protegidas alrededor de la escuela Sebastián Lerdo de Tejada. Foto: Google Earth	35
Figura 6. Calle 7. Foto: Google Earth	36
Figura 7. Espacio derruido. Foto.	37
Figura 8. Parque Digna Ochoa. Foto: Google Earth.	38
Figura 9. Entrada de maestros. Foto: Archivo personal	39
Figura 10. Barda exterior. Foto: Archivo personal	40
Figura 11. Primer edificio, bodega de intendencia y ventanas del aula de medios. Foto: Archivo personal	41
Figura 12. Materiales didácticos. Foto: Archivo personal	42
Figura 13. Los niños de tercer año en el aula de medios. Foto: Archivo personal	43
Figura 14. Escalera de emergencia. Foto: Archivo personal	44
Figura 15. Salón de 5° año. Foto: archivo personal	45
Figura 16. Mapa mental de la organización de las herramientas. Elaboración propia.	82
Figura 17. Ejemplo de la partitura de LOD. Elaboración propia	92
Figura 18. Partitura secuencia didáctica. Elaboración propia	109
Figura 19. Primeros gestos. Elaboración propia	113
Figura 20. Partitura SP. Elaboración propia	114
Figura 21. Partitura de palabras. Elaboración propia	128

Introducción

En esta investigación analizo un acompañamiento interdisciplinario en danza y teatro a docentes de educación básica. El acompañamiento se llevó a cabo en la escuela primaria Sebastián Lerdo de Tejada entre diciembre de 2018 y junio de 2019 con tres profesoras de primaria de 3°, 5° y 6° año (la de tercer año solo participó en la primera y segunda fase la investigación y las de 5° y 6° concluyeron todas las fases). Nos interesamos¹ por el acompañamiento interdisciplinario en artes, porque creemos que la Educación Artística potencia en los alumnos la capacidad de generar un pensamiento flexible, asertivo, capaz de desarrollar “ideas, sensibilidades y la imaginación necesarias para crear un trabajo bien proporcionado, hábilmente ejecutado e imaginativo” (Read citado en Eisner, 2002, p.18) sin importar el ámbito en el que el alumno se desenvuelva.

La Educación Artística promueve que los estudiantes desplieguen su creatividad y no sean simples ejecutantes de lo que el profesor les pide; esto los hace responsables de sus acciones (Tejerina, 1994). Me interesaba que las profesoras descubrieran esto en las artes y su enseñanza, que no es una actividad lúdica o de descanso para los estudiantes, sino que a través de la Educación Artística pueden lograr mejoras dentro de su práctica y vincularla a otras materias para propiciar experiencias educativas en sus estudiantes a través de la experiencia estética.

Según Dewey (1967), las experiencias poseen el principio de continuidad, en el que una experiencia se enlaza con la que sigue, de esta manera se promueve la curiosidad y la iniciativa las cuales crean deseos y propósitos que motivan a los estudiantes a vivir nuevas experiencias. En este sentido, si la educación se vuelve una experiencia para el alumno, puede ir haciendo conexiones con todo lo que aprende y vive. De esta manera el

¹ Cuando hablo en plural me refiero a Julieta Miranda con quien compartí la dupla docente durante el acompañamiento.

conocimiento no se queda en memorización sino que se vuelve parte de los aprendizajes que comprende y que puede llevar a ejemplos cotidianos.

El acompañamiento lo llevé a cabo en dupla docente con la maestra Julieta Miranda, a quien conocí por medio de mi tutora Alejandra Ferreiro; Julieta también fue su asesora en la Maestría en Desarrollo Educativo en la generación 2014-2018. Asimismo en su trabajo analizó el acompañamiento que ella y otra especialista de música impartieron en una escuela primaria. Por ello, mi tutora me sugirió hacer el acompañamiento con ella; Julieta es especialista en danza, por lo que podríamos conformar una dupla para hacer acompañamiento interdisciplinario en teatro y danza.

Ella labora en la escuela Sebastián Lerdo de Tejada y facilitó que el proyecto se llevara a cabo en esa institución. Julieta y yo le presentamos el proyecto al director Francisco Javier Olivares, a quien le interesó que se aplicará en la escuela y lo aceptó; también Julieta me introdujo con las profesoras interesadas en el acompañamiento y me abrió el camino institucional para hacer esta investigación.

El acompañamiento es una modalidad de formación de docentes usado en la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Cenart como un dispositivo de investigación². El acompañamiento cumple con dos objetivos: el primero como formación para los docentes y el segundo como modalidad de investigación. El objetivo general de mi investigación, que corresponde con el de la línea de investigación del acompañamiento adaptado a mi objeto de estudio, es indagar sobre las condiciones en que se desenvuelven las prácticas de enseñanza de las artes en una primaria, al mismo tiempo potenciarlas mediante un acompañamiento interdisciplinario en artes (danza y teatro) a fin de que las profesoras se

² Hasta el momento se han producido más de 10 investigaciones en la línea de Educación Artística con esta modalidad desde el año 2012.

apropien de las estrategias y herramientas de las disciplinas artísticas y las utilicen en sus prácticas de enseñanza.

Como modalidad de formación, “estimula el desarrollo profesional de los docentes y promueve el trabajo entre pares” (Ferreiro, 2015, p. 38), al tiempo que brinda a los “profesores estrategias y herramientas de carácter metodológico y conceptual que les permitan acercarse a la mirada del trabajo interdisciplinario en artes en la educación básica” (Miranda, 2017, p. 69).

Por otro lado el acompañamiento como metodología de investigación permite que las docentes especialistas investigadoras puedan documentar y analizar su propio proceder pedagógico y la metodología utilizada pensando en las profesoras acompañadas (Ferreiro, 2015, p. 38) y de esta manera observar de qué herramientas y estrategias se apropian los docentes durante el proceso, cómo las reelaboran y adaptan a sus propias prácticas de enseñanza.

Esta formación se lleva a cabo dentro del espacio escolar de las profesoras acompañadas por lo que los beneficios del proceso son para todos los involucrados en la investigación: acompañantes, acompañadas y estudiantes.

El acompañamiento, como dispositivo de investigación, permite “generar conocimiento y recoger información para la construcción y análisis del objeto de estudio. En él, se planean y detonan las experiencias e interacciones de los distintos actores que participan: las profesoras acompañadas, acompañantes y alumnos” (Miranda, 2017, p. 67).

El acompañamiento se realizó en cuatro fases: en la primera, denominada *presentación*, se expuso el proyecto al director y a las profesoras y apliqué entrevistas a cada uno de ellos para registrar sus saberes y conocimientos previos, sus intereses y por qué estaban interesados en el proyecto.

La segunda fase se designa *ejemplificación*, porque se muestra cómo podrían impartirse clases de educación artística interdisciplinaria de danza y teatro. Como herramienta fundamental se utilizó la secuencia didáctica, la cual elaborábamos Julieta y yo y la compartíamos con las profesoras para que pudieran observar cómo construíamos las clases y la lógica organizadora de los temas a enseñar. Las clases eran videograbadas y también registraba lo sucedido en una bitácora.

La tercera fase fue un *taller* que impartimos a las profesoras en el que ellas pudieran experimentar las clases y las herramientas que previamente habían visto ejemplificadas con los estudiantes.

La cuarta fase fue la de *apropiación*. En esta fase las profesoras elaboraban sus propias secuencias didácticas y ponían en práctica lo aprendido en la segunda y tercera fase, mientras que nosotras las apoyábamos en clase y las observábamos.

Al comenzar el proyecto de investigación, mi tutora sugirió utilizar esta modalidad de formación e investigación, la cual fue un grato descubrimiento.

Cuando comencé a leer y a conocer otros trabajos, tanto de la línea como de investigaciones internacionales, me quedó claro que es una forma de compartir conocimientos y saberes con otros profesores horizontalmente, en la que se rompen las barreras de pensamiento que se crean como las jerarquías de profesor-alumno, para darle paso al trabajo colegiado.

En la investigación surgieron varios hallazgos: en primer lugar la forma en la que nos integramos Julieta y yo como dupla docente, la actitud interdisciplinaria que se generó entre ambas en la planeación y la ejecución de las clases. En segundo lugar, la forma en que las profesoras acompañadas integraron los conocimientos. Al indagar cómo se generan los grados de integración y cuáles correspondían al proceso de cada una de las docentes, surgió la

inquietud de indagar cuáles son los procesos cognitivos que permiten la integración de los conocimientos.

El proceso de investigación fue guiado por las siguientes preguntas: ¿cómo se integraron las artes en el currículo durante el acompañamiento?, ¿cuál fue el proceso de las acompañantes para integrar las artes y qué elementos disciplinares utilizaron en dicho proceso?, ¿cómo integraron las profesoras los conocimientos y saberes de las artes a su práctica y qué grados de integración se pueden identificar?, ¿cuáles fueron los grados de integración de los conocimientos y saberes de las profesoras en relación con los conocimientos interdisciplinarios?

A partir de estas preguntas se definieron los siguientes objetivos:

- Ofrecer los conocimientos de los elementos básicos de la danza y el teatro a profesoras de primaria durante un proceso de acompañamiento, para que se apropien de ellos y puedan utilizarlos en sus prácticas de enseñanza.
- Analizar el acompañamiento interdisciplinario de danza y teatro con las profesoras
- Identificar los grados de integración de los conocimientos y saberes de las profesoras en sus prácticas de enseñanza.

Estructura del documento

El documento está organizado en seis capítulos. El primero es un recorrido por los antecedentes de la Educación Artística en México. Después me interno en la estructura del Plan de Estudios 2011, programa vigente en la escuela en la que hice el acompañamiento. En este apartado identifiqué los temas por bloque de cada disciplina artística que utilizamos.

En el segundo pormenorizo el lugar en el que se encuentra la escuela Sebastián Lerdo de Tejada, así como los detalles de la comunidad escolar.

En el tercer capítulo hago una aproximación a la perspectiva teórica y metodológica que abre la mirada con la que observo y abordo esta investigación. En la primera parte planteo la metodología seguida durante la investigación; en la segunda expongo los conceptos que la sustentan: experiencia, experiencia estética, experiencia educativa, acompañamiento, interdisciplina, saberes y conocimientos e integración.

En el cuarto capítulo analizo cómo integramos nuestros conocimientos las profesoras acompañantes y de qué manera construimos las secuencias didácticas en la búsqueda de la interdisciplina en el acompañamiento.

En el quinto capítulo examino la integración de las profesoras acompañadas; desarrollo las ideas de los grados de integración en las prácticas, cómo y por qué se apropian de las herramientas y conocimientos.

Finalizo el documento con algunas reflexiones y conclusiones.

Capítulo 1. Antecedentes de la Educación Artística

En el plan de estudios de 1993 se consideró a la educación artística por primera vez como parte del currículo y se propuso que no se impartiera solo una hora a la semana sino que se incluyera en las demás materias como una forma de aprendizaje integral. La SEP lo menciona en su plan de estudios de la siguiente forma:

La educación artística no debe limitarse al tiempo que señalan los programas; por su misma naturaleza se relaciona fácilmente con las otras asignaturas, en las cuales el alumno tiene la oportunidad de apreciar distintas manifestaciones del arte (en español, en historia) y de emplear formas de expresión creativa en el lenguaje o el dibujo (SEP, 1993, p. 142).

En esta Reforma se elaboraron materiales didácticos, pero no se capacitó a los docentes. Ortega (2009) afirma que el arte puede “integrar contenidos de cualquier área del conocimiento, pero cuando el maestro no cuenta con una formación artística requiere entonces de estrategias precisas para llevarlo a cabo” (p. 74). Aunque el programa tenía la intención de instaurar las artes como eje de apreciación y expresión dentro de otras materias, paradójicamente los profesores no poseían los conocimientos suficientes para poder hacerlo.

En 2006 la SEP da a conocer el plan de estudios para secundaria en el que el enfoque de las materias artísticas era distinto, se incluyeron las artes en el currículo. El plan de estudios proponía que:

Los alumnos profundicen en el conocimiento de un lenguaje artístico y lo practiquen habitualmente, a fin de integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes relacionados con el pensamiento artístico. Para alcanzar esta meta, el estudiante habrá de conocer las técnicas y los procesos que le permitan expresarse artísticamente, disfrutar de la experiencia de formar parte del quehacer artístico,

desarrollar un juicio crítico para el aprecio de las producciones artísticas y la comprensión de que el universo artístico está vinculado profundamente con la vida social y cultural de nuestro país. Asimismo, mediante la práctica de las artes se busca fortalecer la autoestima y propiciar la valoración y el respeto por las diferentes expresiones personales, comunitarias y culturales (SEP, 2006 p. 41).

Posteriormente, en el Nuevo Modelo Educativo (NME) la educación artística volvió al ámbito de desarrollo y ya no se encontraba en el campo de asignaturas de formación, pero se proponía que las artes permearan transversalmente el plan de estudios en los diferentes campos de conocimiento. El NME reconoce que,

la inclusión de las artes y la cultura en la acción educadora permite abarcar la totalidad de las áreas del desarrollo humano y con ello garantizar la integralidad en la formación de niñas, niños y jóvenes. El arte puede ser utilizado como un medio para la enseñanza de otros contenidos (SEP, 2017, p.16).

El NME (SEP, 2017) también propone asistencia escolar y acompañamiento pedagógico y docente; las acciones de asistencia y acompañamiento a los docentes se organizarán fundamentalmente en torno al Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Su finalidad es mejorar la práctica profesional y el funcionamiento de la escuela de modo que incidan en los mejores aprendizajes de los estudiantes. Los servicios del SATE consideran como ámbitos de intervención:

- La práctica docente y la gestión curricular
- El funcionamiento de la escuela
- La evaluación interna y externa.

En esta investigación se hizo un acompañamiento a las profesoras, no como parte de los servicios del SATE, pero sí en el mismo sentido que propone el servicio de que los docentes se apropien de las herramientas de las artes.

La modalidad de acompañamiento pretendió ser de carácter interdisciplinario en danza y teatro a través de una dupla docente que formé con Julieta Miranda egresada de la Maestría en Desarrollo Educativo; ambas teníamos el interés de provocar cruces entre la danza y el teatro al combinar recursos de ambas disciplinas. Es especialista en danza y ambas teníamos intereses en común en cuanto a la educación artística y compartir nuestros saberes y conocimientos a docentes de educación básica con la finalidad de expandir el interés por las artes.

Entre la danza y el teatro

El trabajo con Julieta fue enriquecedor; construimos una relación de estrecha comunicación y confianza. Desde el primer día que nos encontramos en la UPN armonizamos nuestras ideas: hablábamos el mismo idioma. Fue emocionante conectar con alguien que apenas conocía y hablar de cómo enseñar las artes.

La primera vez que platicamos intercambiamos ideas de lo que queríamos investigar. Yo le conté a Julieta que me interesaba generar empatía en los alumnos y que creía que por medio del teatro era posible. Juntas encontramos la pauta para seguir nuestras “intuiciones” y tejer cada una las sesiones que vendrían.

Julieta fue el eslabón que me unió a la escuela y por ende a las profesoras; ella se acercó con algunas profesoras y las invitó a participar en el proyecto; eran la maestra I de 3° año, la maestra M de 5° y la maestra A de 6°.

El acompañamiento se estructuró en cuatro fases: presentación, ejemplificación, talleres y apropiación. En la fase de presentación me acerqué a las profesoras para darles una introducción del proyecto y conocerlas, Julieta y yo les explicamos la finalidad de esta

investigación y las herramientas que queríamos usar: Soundpainting (SP)³ y Lenguaje de la danza (LOD)⁴. Posteriormente comenzó la etapa de ejemplificación. En esta fase Julieta y yo impartimos la clase de educación artística enfocándonos en teatro y danza, que son nuestras especialidades.

Empezamos por revisar los planes y programas; utilizamos los Planes y programas 2011, porque aunque ya había entrado en vigor el Nuevo Modelo Educativo los grupos con los que íbamos a trabajar aún trabajaban con el programa anterior.

Elegimos temas desde primero de primaria, con la intención de que no quedara ningún rezago en el aprendizaje de los estudiantes. Hacíamos una misma secuencia para los tres grupos que ajustábamos de acuerdo con las necesidades de cada grado. En el proceso nos dimos cuenta que a los niños y niñas de sexto año les gustaban los retos, los de quinto respondían mejor a través de estimular la imaginación por medio de imágenes y sonidos. Con esta información empírica podíamos sumar elementos a las planeaciones y mejorarlas cada vez.

Plan de Estudios 2011

Como mencioné antes, aunque ya está vigente y en marcha el Nuevo Modelo Educativo, analicé el Programa de estudios 2011 para el maestro de educación básica ya que es el que utilizan las profesoras acompañadas de esta investigación. A continuación, una revisión de los programas de educación artística específicamente en la sección de teatro, danza y música correspondiente a tercer, quinto y sexto año.

³ El Soundpainting es un lenguaje universal de señas utilizado para la composición multidisciplinaria en vivo, puede ser interpretado por músicos, actores, bailarines y artistas visuales. Está compuesto por más de 1500 gestos. El Soundpainting fue creado por Walter Thompson en Woodstock, Nueva York, en 1974.

⁴ Propuesta educativa en la que la exploración creativa constituye el eje del proceso, “orientada por conceptos de movimiento con los que se puede nombrar y representar simbólicamente las experiencias vividas, lo que favorece la articulación de pensamiento y movimiento e introduce a los individuos en la creación dancística” (Ferreiro, 2014, p. 14). Esta propuesta propone apoyos didácticos y metodológicos como partituras de movimiento, hojas de trabajo, tarjetas con los símbolos, imágenes, ejercicios.

El programa de educación artística se divide en cinco bloques, cada uno está diseñado para abordarse bimestralmente; el curso contiene cinco bloques que abarcan artes visuales, danza, teatro y música, se pretende que se miren desde tres ejes de enseñanza: apreciación, expresión y contextualización.

El programa 2011 integra la asignatura de educación artística en el campo de formación Desarrollo Personal y para la Convivencia, este articula tres asignaturas: formación cívica y ética, educación física y educación artística. Las tres asignaturas tienen una identidad curricular particular que se define por “por competencias, aprendizajes esperados, contenidos, tiempos y materiales educativos, pero se consideran como un campo de formación porque comparten enfoques, principios pedagógicos y contenidos que contribuyen al desarrollo del alumnado como persona y como ser social” (SEP, 2011, p.401).

El programa 2011 en primaria le destina a la clase de educación artística una hora por semana. Esto quiere decir que por bimestre se le asignan dos clases a cada disciplina artística por bloque; lo cual es insuficiente para cubrir todo el programa. Los programas se componen de cuatro partes:

- Los propósitos

- Propósitos del campo formativo de expresión y apreciación artísticas, y las asignaturas de educación artística y artes para educación básica.

- Propósitos del estudio de la educación artística en la educación primaria

- Enfoque didáctico

- Organización de los aprendizajes

- Ejes de enseñanza

- Apreciación

- Expresión

- Contextualización

- Lenguajes artísticos
 - Teatro
 - Danza
 - Artes Visuales
 - Música
- Descripción general del programa
- Bloques de estudio

Propósitos.

El programa de estudios tiene los mismos propósitos del campo formativo de expresión y apreciación artísticas para todos los grados de primaria. Se pretende que el desarrollo de las competencias artísticas de los estudiantes sea continuo para que se favorezcan las competencias para la vida. Se desea que desarrollen el pensamiento artístico para expresar ideas, emociones; para estimular la sensibilidad, la percepción y la creatividad a partir del trabajo académico en los diferentes lenguajes artísticos. También tiene como propósito que se edifique identidad cultural al valorar las diversas manifestaciones artísticas del entorno, de su país y del mundo y por último que aprendan a comunicar sus ideas y pensamientos a partir de los lenguajes de las disciplinas artísticas a través de creaciones personales (SEP, 2011).

Enfoque didáctico.

En esta sección se busca dar seguimiento al trabajo realizado en preescolar en el campo formativo de Expresión y apreciación artísticas; en general todo el programa lleva una continuidad que comienza con los conocimientos más básicos de cada disciplina hasta los más complejos, todos de acuerdo a la edad de los alumnos.

El enfoque didáctico precisa que se debe favorecer la “competencia artística y cultural” que es:

Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural. (SEP, 2011, p. 225)

Esto quiere decir que a través de generar experiencias estéticas en los alumnos se construyan “conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer), valores y actitudes (estimar los resultados de ese hacer)” (SEP, 2011, p.191) . Así el alumno tendrá:

diversas formas para considerar, comprender e interpretar críticamente las manifestaciones del arte y de la cultura en diferentes contextos, así como expresar ideas y sentimientos potenciando su propia capacidad estética y creadora por medio de los códigos presentes en los lenguajes de artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro. (SEP, 2011, p. 225)

Lo primordial en el enfoque didáctico son los alumnos, se prioriza que ellos exploren y conozcan el mundo de la estética, que obtengan conocimientos y un panorama general de las manifestaciones artísticas, “se trata de desarrollar su sensibilidad y conciencia con una visión estética, que aprehendan el mundo visual, sonoro, del movimiento, de la voz y los gestos” (SEP, 2011, p. 228) y que lo relacionen con “los sonidos, la voz, las imágenes, las formas, los colores, las palabras, los movimientos, los ritmos, la energía y el espacio (...) crean lugares, personajes, objetos, sitios fantásticos, construyen formas de existencia y lo que pueden hacer con ellos”. El juego los invita a entrar en contacto con los sentimientos y la imitación, la mimesis de las cosas (SEP, 2011, p. 230).

De esta forma el enfoque didáctico expone que el docente propicie estas experiencias “a partir del diseño de secuencias de situaciones didácticas que provoquen encuentros vivos, atractivos, retadores y de interés para los niños” (SEP, 2011, p. 228). Se sugiere que en estas

actividades se brinde al alumno las herramientas didácticas que le den la confianza para que explore, experimente y tome decisiones y de esta manera se sienta satisfecho ante el trabajo realizado.

El maestro debe estar comprometido con los alumnos para favorecer el logro en los procesos de los alumnos. El programa propone que la planeación y la evaluación se utilicen como medios para crear ambientes adecuados que favorezcan el aprendizaje (SEP, 2011).

Organización de los aprendizajes.

Los ejes de organización de la educación básica son: la Apreciación, la Expresión y la Contextualización. En la siguiente tabla se muestran a detalle los ejes:

Apreciación	Expresión	Contextualización
Favorece el desarrollo de habilidades perceptuales: auditivas, visuales, táctiles y kinestésicas. Este eje permite la aproximación de los alumnos al arte, al brindarles elementos para valorar las creaciones artísticas y reconocer las características básicas de cada lenguaje. (SEP, 2011, p. 229)	Facilita la práctica de los principios y elementos de cada lenguaje mediante el ensayo de distintas técnicas, así como del aprovechamiento de materiales e instrumentos para diseñar y elaborar obras y/o representaciones que permitan la manifestación de sus ideas, emociones y sentimientos, además de facilitar el acceso a una visión interior del esfuerzo y	Pretende que los alumnos obtengan las herramientas necesarias para apreciar los diferentes lenguajes artísticos y expresarse por medio de ellos, y conozcan acerca de lo que existe y circunda al arte. Esto implica que identifiquen la influencia que tienen los diferentes momentos históricos y sociales en las manifestaciones artísticas, las razones por las cuales se llevan a cabo, las condiciones necesarias para realizarlas, la

del logro artístico. (SEP, 2011, p. 229)	función y la importancia de los creadores, intérpretes y ejecutantes que participan en ellas, así como el impacto que tienen en los individuos y en la sociedad. (SEP, 2011, p. 229)
------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 1. Organización de los aprendizajes

La organización de los aprendizajes pretende que los alumnos desarrollen habilidades perceptivas, apreciativas y expresivas, así como comprender distintas formas de expresión artística a través del tiempo y en distintas zonas geográficas, con la finalidad de que obtengan un pensamiento abierto a las múltiples posibilidades del arte y sus contextos.

Lenguajes artísticos.

El Programa de Educación Artística abarca artes visuales, música, teatro, expresión corporal y danza. Cada una de estas disciplinas es abordada a partir de los ejes de enseñanza mencionados anteriormente. Los docentes tienen la posibilidad de proponer el orden en el que se abordarán los contenidos porque los bloques de cada disciplina artística no están secuenciados entre sí (SEP, 2011).

El programa sugiere abordar cada bloque de estudio en un bimestre, de acuerdo con el calendario escolar, por lo que mediante la planeación didáctica del docente y con base en las características, los intereses y las necesidades educativas de los alumnos, del grupo y del centro educativo, se tomarán las decisiones pertinentes para establecer estrategias y lograr los aprendizajes con la intención de alcanzar el desarrollo integral y las expectativas señaladas en el perfil de egreso (SEP, 2011).

A continuación presento las tablas en las que se condensan los temas de teatro, música, danza y expresión corporal:

Temas de teatro por bloques y grado:

Bloque	3°	5°	6°
I	El movimiento en el escenario	La tragedia y la comedia como géneros teatrales	Adaptación de un mito o leyenda
II	Diseño de situaciones dramáticas	La escritura de una obra para marionetas o títeres	Las tareas en una puesta en escena
III	Los diálogos para la caracterización de un personaje	Diseño de marionetas y títeres	Los personajes y sus características
IV	Los rasgos característicos de un personaje	Creaciones de teatrinos	El espacio teatral
V	Representación de un personaje	Montaje de una puesta en escena de títeres y/o marionetas	La representación teatral

Tabla 2. Temas de teatro por bloque y grados. Elaboración propia.

Temas de expresión corporal y danza por bloques y grados:

Bloque	3°	5°	6°
I	Relaciones con objetos en el espacio general	La música y la danza	Elementos básicos de la danza de los pueblos originarios
II	Manipulación de los objetos en el espacio personal	La danza y las artes escénicas	Elementos básicos de los bailes folclóricos de México y del mundo
III	Encuentros con personas y objetos	La danza y las artes visuales	Elementos básicos de los bailes folclóricos del mundo
IV	Fundamentos de las danzas grupales	Géneros dancísticos	Interpretación libre de un baile popular de México o Latinoamérica
V	Danza colectiva	La danza y la identidad cultural	Interpretación libre de un baile folclórico de México

Tabla 3. Temas de expresión corporal y danza por bloques y grados. Elaboración propia

Temas de música por bloques y grados:

Bloque	3°	5°	6°
I	Las familias instrumentales	La importancia de la respiración en el canto	La notación musical
II	Los instrumentos musicales de aliento y percusión	Los elementos de la música a través del canto	El compás musical
III	Los instrumentos musicales de cuerda y percusión	Las improvisaciones rítmicas y extramusicales	Los compases de 3/4 y 4/4
IV	La narración sonora	Los géneros musicales	Acompañamientos rítmicos
V	Los planos de audición	Las palabras en la música	Polirritmia

Tabla 4. Temas de música por bloques y grados. Elaboración propia.

En las entrevistas las profesoras expresaron que no siempre conocían los temas que aborda el programa por lo que buscan información adicional en internet o en otros libros. Las docentes también prefieren trabajar temas que ellas conocen bien y con los que se sienten seguras. Por estas razones sabemos que entonces la enseñanza de las artes no es secuenciada, sino que van trabajando los temas que conocen y no necesariamente los que propone el programa.

El programa de estudios como guía para el maestro no manifiesta directamente el papel del maestro en cada tema, pero se puede deducir ya que dentro del Programa para la Educación Artística explicita los temas a impartir, pero no hay elementos didácticos que el maestro pueda utilizar como guía. En el programa de la SEP se observa que los elementos que se le dan al maestro son los aprendizajes esperados y los ejes de organización. El programa abarca temas especializados y la preparación de los maestros en cuanto a estas disciplinas es poca o nula lo que hace que los docentes “no se sientan preparados para

impartir y utilizan las horas para realizar otras tareas o, eventualmente, dedican un tiempo a las manualidades” (Giráldez, 2014, p. 13).

El programa de educación artística como guía del acompañamiento

Para elaborar las secuencias didácticas hicimos una revisión del programa, llegamos a la conclusión que para obtener los aprendizajes esperados debíamos comenzar por los conocimientos más básicos y no dar por hecho que los alumnos tenían conocimientos previos y de esta forma lograr llenar los vacíos de información que pudieran existir.

Por esta razón nuestras secuencias se basaron en los programas de 1º, 2º y 3º de primaria principalmente y en algunos temas de 4º y 5º; nuestra intención era que las maestras se apropiaran de los elementos básicos del teatro y de la danza, abordados con las herramientas del Lenguaje de la Danza (LOD) y el Soudpainting de las cuáles hablaré en el capítulo 3.

En la Tabla 5 se pueden observar los temas que elegimos, la organización que sugiere el grado, bloque y las disciplinas abordadas. En las columnas de las disciplinas se puede leer qué temas corresponden al rubro de apreciación (1), expresión (2) o contextualización (3).

Grado/bloque	Teatro	Danza	Música
1°. Bloque I	<p>*Utiliza la expresión corporal para comunicar ideas y sentimientos. (Aprendizaje esperado)</p> <p>1-Identificación de las diferencias entre movimiento y acción para reconocer posibilidades corporales</p> <p>2-Exploración de las posibilidades de su cuerpo para expresar una idea, un sentimiento o una sensación, comparándola con las de un compañero, creando una forma de comunicación.</p> <p>3-Distinción del cuerpo como emisor y receptor de mensajes.</p>	<p>1-Observación de las posibilidades de movimiento en articulaciones y segmentos de su cuerpo y las de otros.</p> <p>2-Exploración del movimiento corporal en niveles (alto, medio y bajo) y alcances (cerca-lejos, extensión y contracción).</p> <p>3-Socialización de las actividades experimentadas al utilizar diferentes niveles y alcances del movimiento.</p>	<p>1-Identificación de los diferentes sonidos presentes en el entorno y los producidos por diferentes partes de su cuerpo.</p> <p>2- Realización de acciones corporales tomando como referencia la producción del sonido y el silencio.</p>
1°. Bloque II	<p>1-Identificación de las diferencias entre movimiento y acción para reconocer posibilidades corporales.</p>	<p>1-Observación de los movimientos independientes de su cuerpo.</p>	
1°. Bloque III		<p>2-Preparación de secuencias sencillas donde se ubique en el espacio general y en el personal.</p>	
1°.Bloque IV	<p>3- Realización de juegos vocales para descubrir diferentes tonos de voz y utilizarlos al comunicar distintas ideas y sensaciones.</p>	<p>3-Relación de actitudes y acciones de las personas de su entorno, al observar cómo utilizan el lenguaje no verbal en espacios de la vida diaria.</p>	

1°. Bloque V	<p>1-Observación de las formas de comunicación que utilizan las personas en diferentes situaciones.</p> <p>2-Improvisación de ideas a partir de intereses propios, utilizando movimientos diversos y tipos de voces diferentes.</p> <p>3- Reflexión sobre diversas actitudes corporales que ocupan las personas de su entorno, que le permiten entender ideas.</p>	3-Reflexión sobre el uso de acciones cotidianas dentro del lenguaje dancístico.	
2°. Bloque IV	<p>2- Creación lúdica de personajes propuestos por el alumno para comunicar ideas, emociones y sentimientos.</p> <p>3-Reflexión sobre la experiencia de observar y vivenciar improvisaciones teatrales para descubrir lo que se expresó y percibió en ellas.</p>	1-Diferenciación de los distintos ejes y planos, mediante el movimiento.	2-Realización de acciones corporales utilizando cambios progresivos de pulso e intensidad.
2°. Bloque V	<p>1-Identificación de las posibilidades de comunicación gestual, verbal y corporal de las personas para expresar diversos estados de ánimo.</p> <p>2- Representación de personajes con diferentes estados de ánimo, con el uso de gestos, expresiones corporales y verbales.</p>	<p>1-Exploración sobre el potencial de la expresión corporal para recrear situaciones del entorno natural y social.</p> <p>2-Producción de secuencias de movimiento relacionadas con el entorno natural y social.</p> <p>3- Reflexión acerca de la expresión corporal como un recurso para representar el medio natural y social.</p>	

<p>3°. Bloque I</p>	<p>+Utiliza las posibilidades de movimiento en un escenario al distinguir las relaciones de acción que existen en el espacio teatral.</p> <p>1-Identificación de las zonas del escenario para conocer las posibilidades de interacción que tiene con cada una: el público, otros actores, la escenografía y él mismo.</p> <p>2- Experimentación de distintos movimientos y posiciones corporales, utilizando diferentes zonas del escenario.</p> <p>3-Comprensión de la importancia de las zonas del escenario y los movimientos en ellas, para mantener un equilibrio espacial que involucra a los participantes de una puesta en escena.</p>	<p>2-Exploración de movimientos de aproximación y lejanía relacionándose con objetos y con compañeros en el espacio general.</p> <p>3-Reflexión sobre las diferentes maneras de relacionarse con los objetos y las personas de su entorno.</p>	
<p>3°. Bloque III</p>	<p>2- Identificación de las características de los personajes en una historia.</p> <p>2- Elaboración de diálogos de lo que sucede entre los personajes de una historia.</p>	<p>1-Identificación de las formas de trabajo grupal dentro de una creación dancística</p> <p>2- Interacción con personas y objetos en diferentes encuentros creativos.</p>	<p>2-Realización de improvisaciones rítmicas y acompañamiento de canciones utilizando los instrumentos contruidos.</p>
<p>3°. Bloque IV</p>		<p>2-Creación de secuencias de movimiento y figuras espaciales en grupos (dúos, tríos, cuartetos, etcétera).</p>	<p>3-Reflexión sobre la musicalización o los recursos sonoros que se utilizan para reforzar las escenas o las situaciones dentro de una película, obras de teatro o comerciales.</p>

3°. Bloque V	1-Identificación de las cualidades de la expresión oral (tonos de voz, sonidos y carga emotiva, entre otros) para destacar las características de un personaje.	2-Aplicación de conocimientos adquiridos para crear una danza colectiva, incorporando las propuestas de los dúos, tríos y cuartetos.
4°. Bloque I		2-Estructuración de secuencias de movimiento utilizando ideas sencillas.
5°. Bloque II		2-Construcción de una secuencia dancística integrando otro arte escénico.

Tabla 5. Organización de temas por grado, bloque y disciplina. Elaboración propia

Concentré en la tabla todos los temas utilizados en las secuencias didácticas con la finalidad de observarlas en su totalidad y comprender mejor el contexto en el que estábamos trabajando.

Capítulo 2. Subir la cuesta

El acompañamiento se llevó a cabo en una escuela ubicada en el Ajusco. Haremos un recorrido por el camino avanzado, en la investigación y en el terreno físico. Subir la cuesta representa la escalada hacia el descubrimiento de personas, lenguajes y saberes.

Para llegar a la escuela Sebastián Lerdo de Tejada hay que subir por la carretera Picacho Ajusco 4.1 kilómetros hasta llegar a la calle 7, en la colonia Ampliación Miguel Hidalgo, en la alcaldía de Tlalpan. En el camino se puede ver cómo va cambiando el paisaje, al empezar la carretera vemos la zona académica, El Colegio de México, El Fondo de Cultura Económica, la Universidad Pedagógica Nacional y La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. En esta área se ven casas y departamentos de nivel socioeconómico medio y medio alto en fraccionamientos cerrados y múltiples corporativos.

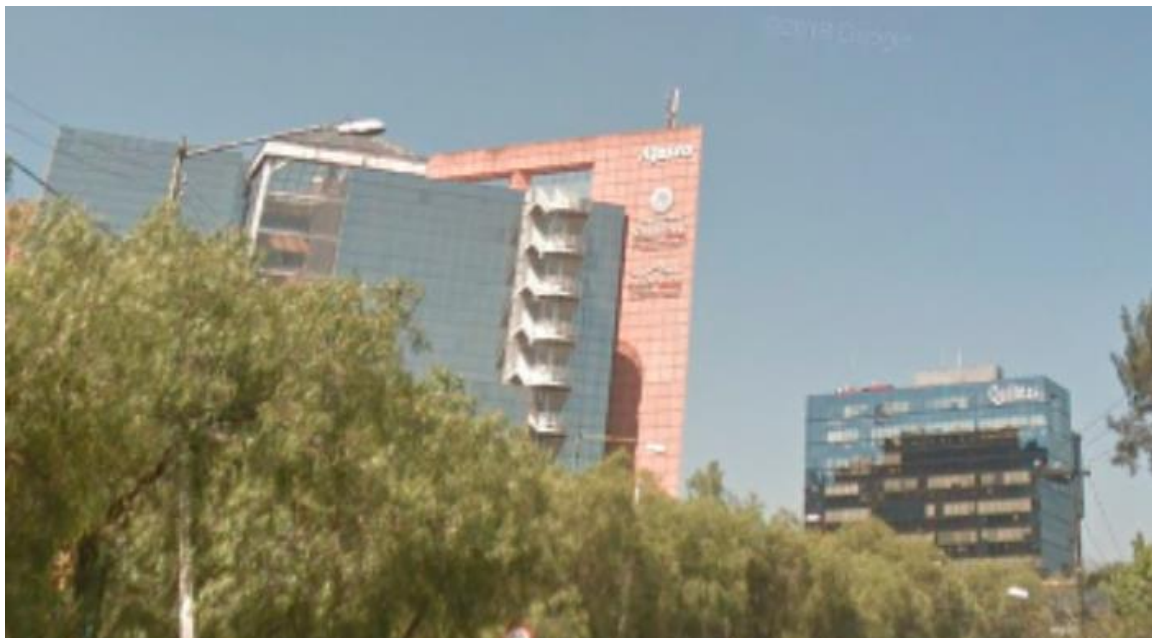


Figura 1. Edificios corporativos en la carretera Picacho-Ajusco. Foto: Google Earth

Al seguir subiendo se encuentra del lado izquierdo Six Flag, el parque de atracciones que me dio Julieta como señal para contar seis semáforos más y ahí bajarme para llegar a la escuela.



Figura 2. Six Flags México. Foto: Google Earth

La zona que rodea a la escuela tiene tres áreas naturales protegidas: El Parque Nacional del Bosque de Tlalpan que tiene una extensión de 252 hectáreas, el Centro de Educación Ambiental Ecoguardas con 132 hectáreas y el Parque Ejidal San Nicolás Totolapan con 2,303 hectáreas. A medida que me iba acercando a las zonas boscosas, observé que la fachada de los negocios cambia y parecen más sencillos; por ejemplo hay tiendas de material de construcción, casas de ladrillo o de cemento sin pintar. Es notorio cómo se transita de la ciudad al bosque en tan poco tiempo. Tuve un breve momento de asombro en el que advertí el hecho de que estas áreas protegidas son de los pocos pulmones que le quedan a la Ciudad de México.



Figura 3. Casas sin pintar y negocios de comida. Foto: Google Earth.

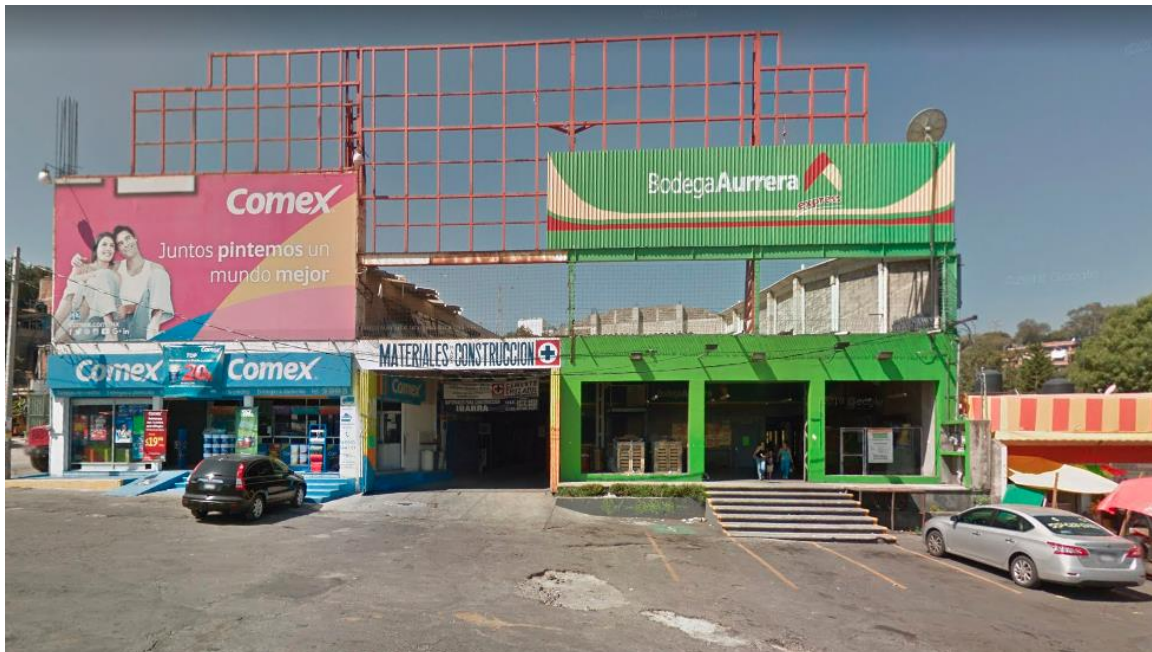


Figura 4. Materiales de construcción

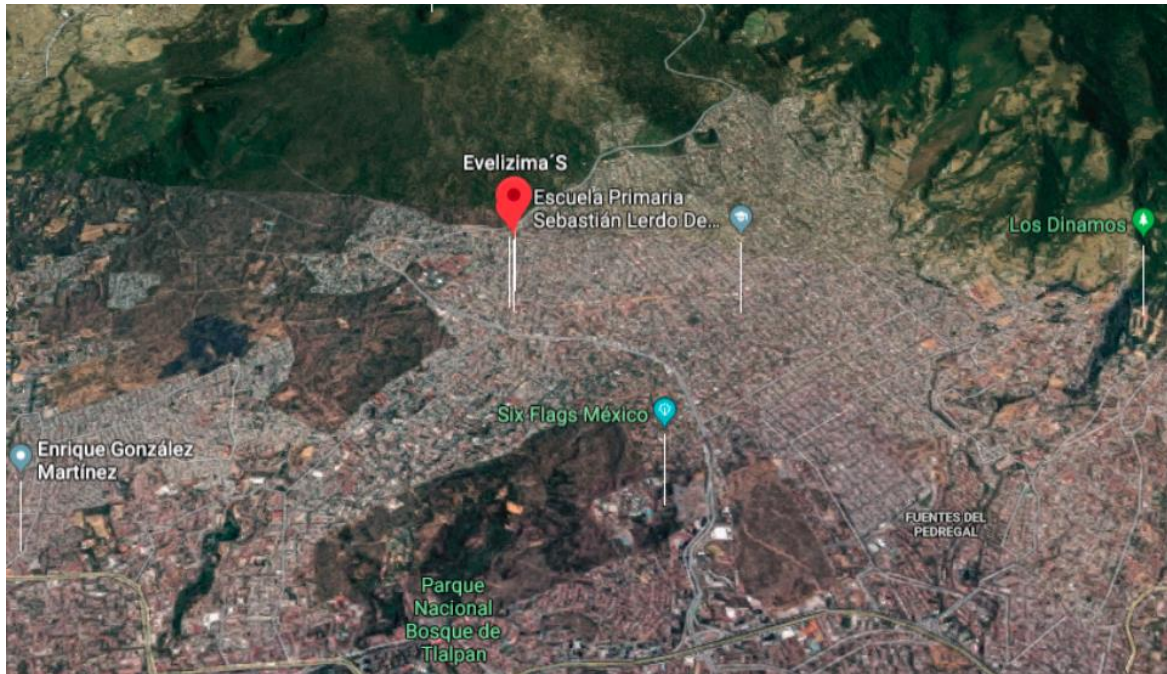


Figura 5. Áreas naturales protegidas alrededor de la escuela Sebastián Lerdo de Tejada. Foto: Google Earth

La calle de la escuela está cinco cuadras antes de la entrada al Centro de Educación Ambiental Ecoguardas; muchos de los niños que asisten a la escuela viven en la zona, en un contexto en el que la ciudad se funde con el bosque; ellos en una tarea para la clase de artes nos contaron que dentro de la fauna del área hay cacomixtles, ardillas, tlacuaches, ratones, coyotes, musarañas, conejos de los volcanes y algunos tipos de serpientes como la coralillo y la cascabel.

La calle 7 se reconoce porque en la esquina hay un edificio de grandes ladrillos color café que le da un rasgo medieval, entre antiguo y abandonado.



Figura 6. Calle 7. Foto: Google Earth

Para llegar a la escuela no hay más que avanzar unos metros, pocos, pero la inclinación de la calle hace que la distancia parezca muy larga. Durante el recorrido se pueden ver varios comercios: una estética, una tienda de abarrotes y una tienda de ropa. Desde temprano se instalan un puesto de jarciería (productos para la casa) y otro de ropa usada.

Desde el puesto de la jarciería se ven cuatro casitas de tabique y techo de lámina. A las 12:30, hora en que sale el turno matutino, afuera de estas casas se ponen otros puestos que venden dulces, chicharrones, fruta, etcétera.

En una esquina de la escuela hay un espacio en el que se ve que había construido una pared, hoy en día ya solo quedan restos de ella, ahí hay cascajo y algunas plantas silvestres que por el descuido han crecido. En ese espacio, a la hora de la salida, se pone una señora con

un tablón y grandes bolsas de chicharrones que vende a los niños que van saliendo o llegando al siguiente turno.

La gente de la comunidad se autoemplea, por eso la escuela está rodeada de distintos puestos de alimentos y objetos a las horas en las que hay mayor tránsito de gente.



Figura 7. Espacio derruido. Foto: Archivo personal

Frente a la escuela está el parque Digna Ochoa, inaugurado en 2002 y remodelado en 2016, arreglaron los juegos y lo enrejaron para hacerlo un lugar seguro para los niños. El parque cuenta con canchas de fútbol y frontenis, y un foro al aire libre, que en algunas ocasiones ha sido utilizado para los eventos culturales de la escuela. Ahí mismo se encuentra la ciberescuela Digna Ochoa en la que se dan cursos de computación, de preparación para presentar el examen COMIPEMS y algunos talleres artísticos. También se hacen proyecciones de cine y festejos como el de día de muertos, día de la independencia, entre otros. El gobierno de la alcaldía de Tlalpan se ha encargado de mejorar algunos lugares públicos como este parque para que los niños y niñas de la comunidad puedan aprovechar este tipo de espacios. En varias ocasiones, cuando los estudiantes tenían que ensayar

coreografías para sus clases, a la salida de la escuela se iban al parque a practicar y se asomaban por las rejas para despedirse de nosotras cuando nos veían pasar.



Figura 8. Parque Digna Ochoa. Foto: Google Earth.

Cuarenta años de enseñanza

La fachada de la primaria Sebastián Lerdo de Tejada es de ladrillos pintados de color rojo y en algunas partes cuelgan enredaderas de ojo de canario; a lo largo de las paredes se ven graffitis.



Figura 9. Entrada de maestros. Foto: Archivo personal

La primaria comenzó sus labores en el año 1979 y está situada en medio de otras dos instituciones educativas: la Secundaria Técnica número 119 y del otro lado el Jardín de Niños. En esta colonia hay 35 escuelas según los registros de la SEP. Lo cual es muy evidente porque entre las 12:30 y las 13:30 se ven pasar por las calles y en los transportes públicos niños vestidos con distintos uniformes escolares acompañados de sus padres.

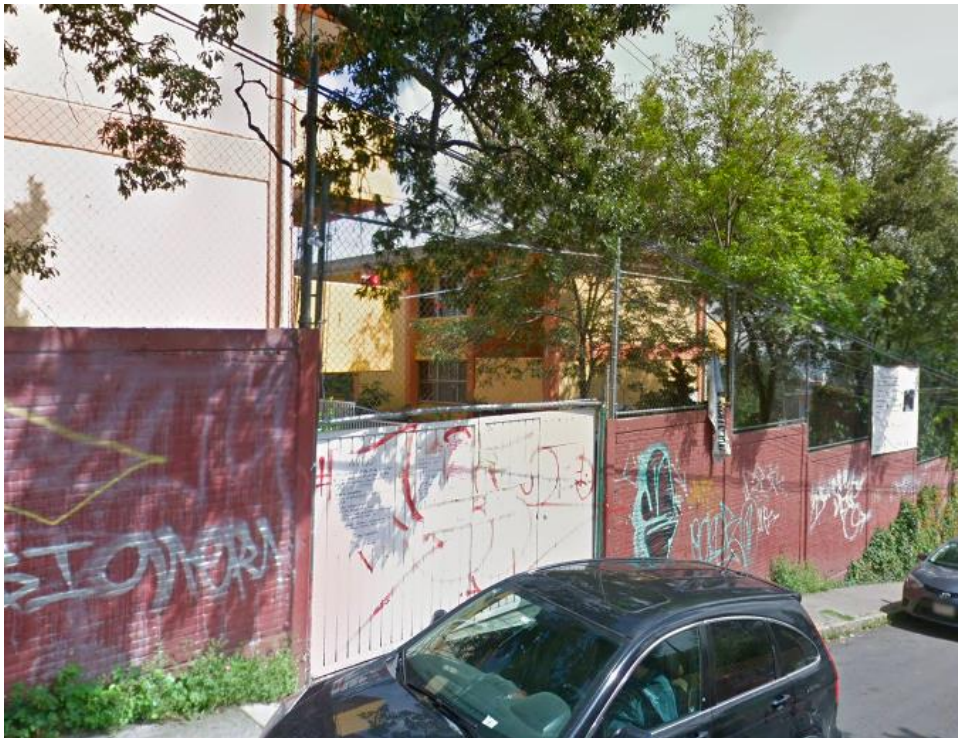


Figura 10. Barda exterior. Foto: Archivo personal

De acuerdo con el director de la escuela, el maestro Francisco Javier Olivares, a lo largo de los años la escuela ha tenido cambios estructurales significativos, entre los que destacan: la pavimentación del patio, la construcción de la zona para comer en la que se hicieron mesas y bancas de cemento, etcétera. El patio anteriormente estaba adoquinado, pero se decidió cambiar el piso por pavimento porque ocurrían muchos accidentes.

El patio está en desnivel, mide aproximadamente 200 m²; está en buen estado por la reciente pavimentación. En los recreos los niños juegan en pequeños grupos. Nadie se apropia de todo el patio para jugar a la pelota: se pueden ver grupos saltando la cuerda, jugando a las atrapadas o sentados en el piso platicando y comiendo su almuerzo; al costado del patio se construyeron mesas y bancas de cemento en las que los niños pueden consumir sus alimentos. Se hacen dos recesos, uno para primaria baja y otro para primaria alta, debido a que la población escolar es muy grande se dividen a la hora del recreo.

El plantel cuenta con tres edificios, dos de ellos con tres niveles cada uno y uno más de dos niveles que se construyó en el año 2012. El primer edificio es uno de los más antiguos, en él hay 18 salones, la dirección, el aula de medios, la consejería y dos bodegas.

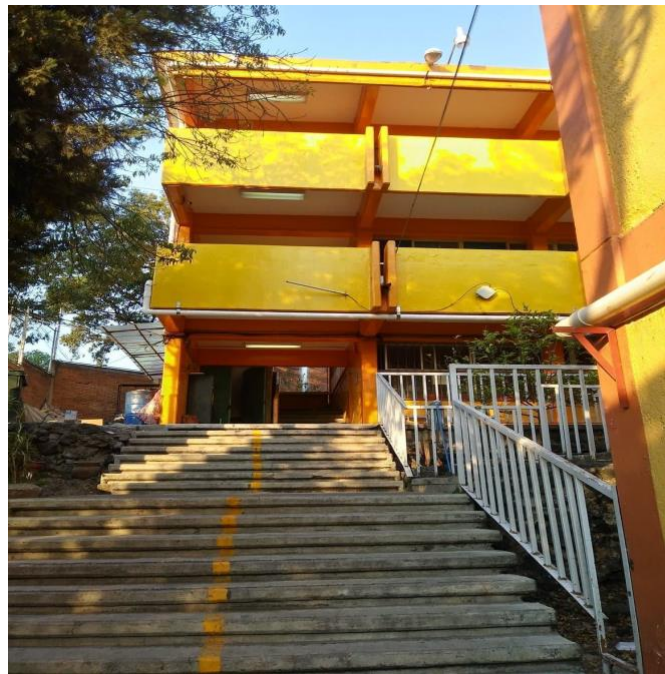


Figura 11. Primer edificio, bodega de intendencia y ventanas del aula de medios. Foto: Archivo personal

El aula de medios está a cargo de Julieta, ella es quien la administra y da la clase de computación. Este salón cuenta con computadoras que están dispuestas alrededor del salón, sobre ellas hay unos estantes empotrados en la pared en los que se guardan los materiales.

Hay dos lockers que se cierran con candado en los que se guardan los proyectores, computadoras, cables y demás equipo que se requiere para conectar los aparatos audiovisuales. Al fondo del salón está el escritorio de Julieta que tiene una computadora, una impresora y objetos como hojas, folders, portaplumas, objetos olvidados de los alumnos, etcétera. Detrás del escritorio hay unos anaqueles en los que también se guardan materiales.



Figura 12. Materiales didácticos. Foto: Archivo personal



Figura 13. Los niños de tercer año en el aula de medios. Foto: Archivo personal

El aula de medios tiene tres funciones: (1) la primera es la de salón de computación en el que se imparte esta asignatura. (2) La segunda es como espacio en el que los alumnos pueden elaborar proyectos en las computadoras bajo la supervisión de sus docentes. (3) El aula de medios también alberga equipo para utilizarse en los salones de clases. Hay bocinas, proyectores, laptops y material didáctico como regletas, cubos armables, rompecabezas, etcétera, los cuáles los profesores pueden pedir prestados como material de apoyo para sus clases.

Cada edificio tiene una escalera principal y una escalera de emergencia que están construidas afuera del edificio. Son más recientes, de un material distinto al de las que están dentro de los edificios; éstas fueron construidas varios años después de la construcción original de los edificios.

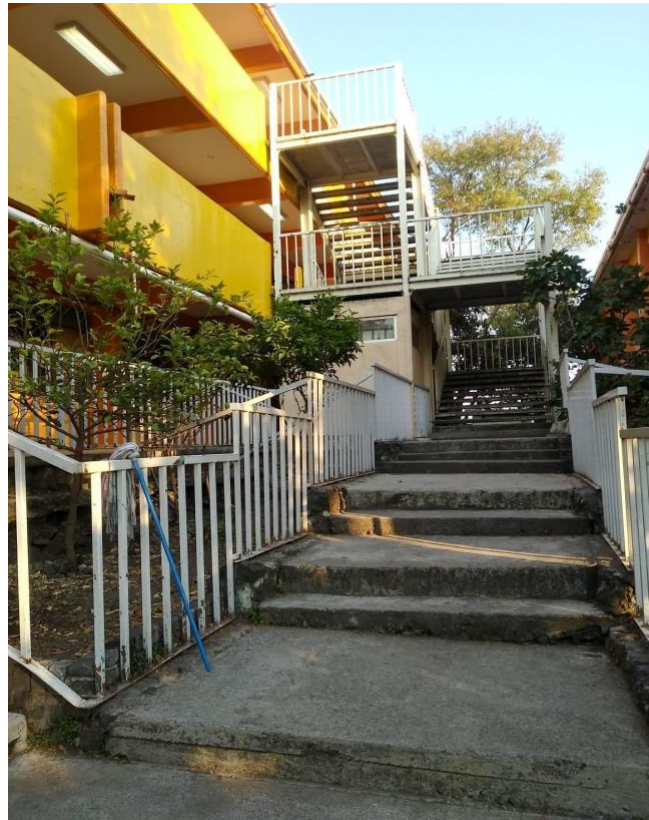


Figura 14. Escalera de emergencia. Foto: Archivo personal

El más reciente, que está cruzando el patio, tiene en la planta baja la biblioteca y un aula de usos múltiples en el primer piso; este salón cuenta con espejos que se colocaron con la finalidad de impartir clases de danza. También cuenta con equipo de sonido e instrumentos musicales (dos teclados y melódicas) para el mejor desarrollo de la clase de música.

Los edificios están pintados de color naranja con amarillo y es visible que la pintura está en buen estado. Los salones de clase son de color amarillo nápoles rojizo con cenefas color café, cuentan con mesas y sillas para los niños y un escritorio para la docente. En los salones que he entrado, he observado que tienen un locker para guardar el material como papel, plumones, tijeras, un pizarrón blanco y un proyector. Los salones son muy amplios e iluminados gracias a las grandes ventanas. Sin embargo, los grupos tienen entre 25 y 35 alumnos por lo que el espacio es reducido para hacer actividades que requieran movimiento.



Figura 15. Salón de 5º año. Foto: archivo personal

Cada edificio cuenta con unidades de baños. Por la mañana se ocupan los del primer edificio y por la tarde los del segundo. Esto con la finalidad de que cada turno se encargue de la limpieza y cuidado de los sanitarios.

En la dirección hay dos escritorios en donde se encuentran las secretarias y la computadora en la que los maestros checan sus entradas y salidas. Al fondo se encuentra la oficina del director que está llena de libros y algunos juguetes que adornan la oficina.

Durante el recreo se venden alimentos; los vendedores se colocan en distintas partes de la escuela, por ejemplo, a un lado del segundo edificio en una barra de cemento, que fue construida con la finalidad de hacer ahí la cooperativa, se ubican las personas que venden fruta, tacos, pambazos, elotes, helados y banderillas. Algo que llamó mi atención es que ningún niño puede estar frente a los salones de la planta baja de este edificio, por lo que se obstruye el paso en esa área con cadenas, con la finalidad de que no haya ruido excesivo y distracciones para los niños que continúan en clase. Abajo en el patio grande del lado izquierdo venden dulces y otras golosinas.

La comunidad escolar

La escuela tiene un total de 608 estudiantes con edades que oscilan entre los seis y los trece años. Como se mencionó antes, los grupos son grandes, cada uno está conformado por aproximadamente 35 alumnos.

La comunidad escolar es participativa y está en constante actividad para mejorar la escuela. Según el documento “Proyecto de Enseñanza”, elaborado por el director de la institución Francisco Javier Olivares. Los padres de familia de la escuela son muy participativos y apoyan en cada uno de los proyectos que la escuela tiene. Están comprometidos con la mejora de los espacios de sus hijos y anualmente organizan dos eventos de venta de alimentos para reunir fondos. Además, se realizan jornadas de trabajo y se hacen diversos trámites para obtener donativos en especie ante diversas instituciones, lo cual permite contar con más recursos para satisfacer las necesidades del plantel (Proyecto de enseñanza, 2019).

He notado que muchos padres de familia se acercan con las profesoras a llevarles material, a informarles situaciones personales, etcétera. La escuela tiene las puertas siempre abiertas a los padres de familia.

Los padres de familia y la escuela forman el Consejo de participación social que se integra por los siguientes comités:

- Fomento de actividades relacionadas con la mejora del logro educativo y la promoción de la lectura.
- Protección civil y de seguridad de las escuelas.
- Desaliento las prácticas que me que generan violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud.
- Contraloría social.

La escuela obtiene recursos por medio de la cooperativa escolar; con el dinero que se recauda forman el fondo social que permite el mantenimiento y compra de consumibles del aula de medios y de las fotocopiadoras e impresoras de la escuela.

El director Francisco Javier Olivares elaboró una encuesta a 233 padres de familia en el ciclo escolar 2018-2019 y de acuerdo con los datos proporcionados, la comunidad que rodea la escuela y sobre la cual se extiende su zona de influencia es de un nivel socioeconómico de medio bajo a bajo; las condiciones económicas no han presentado variación con relación a los ciclos anteriores.

La mayoría de los padres de familia perciben de uno a tres salarios mínimos. El 61% de los alumnos viven en habitaciones rentadas, el 32% en habitación propia y el 7% en habitación prestada.

Según los datos de la encuesta son pocas las familias que se encuentran arraigadas a la colonia, la mayoría renta lugares para vivir y su permanencia en la escuela depende del tipo de trabajo que tengan los padres de familia.

El nivel educativo de quien aporta el principal ingreso a la familia es en un 24% de nivel primaria, un 18% no tiene estudios, 15% bachillerato, 15% licenciatura incompleta, 11% tienen estudios técnicos, 9% secundaria y el 8% tiene licenciatura.

En cuanto a las ocupaciones de los padres de familia, la que predomina es la de comerciante, seguida de algún oficio y por último empleado. Debido a lo anterior algunos alumnos no cursan más que un ciclo escolar en esta institución, porque la familia no tiene elementos de arraigo a la colonia: ni un trabajo fijo ni una vivienda propia.

Fue importante conocer el contexto de la escuela en la que intervine porque el trabajo de observación y de entender las entrañas de la comunidad con la que iba a trabajar me ayudó a -por lo menos durante el tiempo de la investigación- amalgamarme con ellos para poder establecer lazos de comunicación y entendimiento.

Capítulo 3. El camino a seguir

La investigación es un círculo virtuoso entre práctica y experiencia. En el recorrido hecho en la investigación, la experiencia fue uno de los puntos centrales, ya que trabajamos con lo vivido en las aulas con las profesoras acompañadas, los estudiantes y la enseñanza colegiada (Finkel, 2008). En cada asunto observado las cualidades son las que le dan el matiz y la perspectiva desde la que se mira.

Como mencioné en la introducción de este documento en la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo el acompañamiento es una modalidad de formación de docentes usado también como un dispositivo de investigación.

Esta investigación se enmarca en la tradición cualitativa porque da voz a las personas y situaciones que se estudian. La investigación cualitativa, según Tarrés (2013), “privilegia normas y valores, crea pautas de conducta que favorecen a una actitud analítica y crítica encaminada a revisar y evaluar las ideas, los supuestos, las teorías y métodos convencionales” (p. 39).

Recurre a los sentidos y a la reflexividad, que permite enfrentar problemas y analizarlos, utilizando la creatividad, la imaginación y la innovación científica. La reflexividad es estar en un constante “examen y reformulación de prácticas y convenciones” (Giddens, 1990, en Tarrés, 2013 p.39) humanas que están cambiando continuamente, no hay verdades absolutas, ni medición rígida que dé resultados totalitarios sobre el acontecer humano.

El trabajo del investigador cualitativo es “ver, describir y explicar el orden en el mundo en el que viven” (Zimmerman y Wieder, 1970, en S.J. Taylor; R. Bodgan, 1987, p. 289). Se enfoca en los objetos a estudiar y observa las problemáticas que hay en ellos. Este trabajo trata de desenmarañar la forma en la que las profesoras integran los conocimientos a

sus prácticas y cuáles son las herramientas de las disciplinas artísticas que deciden utilizar y cuáles no.

En esta investigación utilicé diferentes herramientas para registrar el acompañamiento: entrevistas, observación, bitácoras, videos y fotografías para después describirlo, reconstruirlo y explicarlo.

Para Taylor y Bogdan (1987) la investigación cualitativa es un arte; el investigador cualitativo debe de tratar de “comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (p.20), no desde sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio, los ve desde una perspectiva holística: “las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo” (p. 20).

Con el fin de documentar esta investigación utilicé principalmente el video para registrar cada sesión y mediante la observación, la descripción y la interpretación de cada video, inicié el análisis. También elaboré bitácoras de cada sesión y registro fotográfico.

Según Gómez-Ullate (1999), al repasar en múltiples ocasiones el video podemos reflexionar sobre las relaciones que tiene el mismo investigador sobre sus objetivos, con la cámara, los actores sociales, los futuros espectadores o lectores en nuestro caso. Es importante que al mirar los registros videográficos no se pierda de vista el objetivo y la pregunta de investigación como eje guía para tener claridad de lo que se está viendo, de lo que se busca, sin dejar de lado que se puedan abrir otros caminos a seguir, ya que al observar una y otra vez las imágenes, regresarlas, congelarlas, etcétera, podemos “a posteriori caer en detalles que se nos escaparon en el momento de la acción, fijarnos en indumentarias, en gestos y movimientos sutiles, o hasta realizar estadísticas sobre las secuencias que recogen la acción grupal” (Gómez-Ullate, 1999, p.138).

La etnografía puede complementarse con la imagen, pero hay que tener claro que la imagen revela situaciones, pero “lo que la cámara recoge y el proyector emite no son nunca conceptos” (Gómez-Ullate, 1999, p.145), por lo que es necesario construirlos a partir de lo observado y vivido en las aulas. En palabras de Gómez:

Se trata de aprender a guiarse con la cámara en el campo teniendo en cuenta las condiciones y objetivos de nuestra visión como antropólogos, pero a la par, libremente, intentando eludir cualquier forma interiorizada de mirar, dejándonos llevar siempre por la situación y por nuestra relación con el objeto.

Clasifiqué el material por grado, sesión, fase; los archivos de video eran muy grandes y la calidad era muy alta por lo que el video se fragmentaba en múltiples archivos, de ahí que por sesión haya dos o tres partes; por ejemplo, el primer video de quinto año en la primera fase se fragmentó en 3 videos, así que la clasificación se hizo así: “5° 1 sesión 2ª fase I”, “5° 1 sesión 2ª fase II”, “5° 1 sesión 2ª fase III”.

Después de la clasificación comencé la revisión y sistematización de los videos; elaboré una tabla que retomé de Fernández (2016) organicé en: clave del video, nombres de las docentes presentes, fecha, descripción, y duración del video. En un primer momento me ayudó Yenny Flores, quien estuvo participando con mi asesora en el programa Verano de Investigación de la Academia Mexicana de Ciencias. Ambas organizamos un cronograma y logramos sistematizar diez sesiones; esta organización quedó plasmada de la siguiente manera:

Clave docentes	Fecha	Tema	Descripción	Duración
5° 1 sesión 4ª fase I Mayra Julieta Agueda	15/03/19	Inicio	La maestra Mayra les pide a los niños que formen un círculo. Les dice que van a empezar su actividad, les pregunta si recuerdan que son las normas democráticas. Les pide que definan “norma democrática” y les pide ejemplo. Ya que lo recuerdan les propone hacer el juego con la pelota, cuando ella se las lanza tienen que decir una norma democrática. La maestra les pide que lancen la pelota a los que no se la han enviado. Conforme pasan los ejemplos Mayra resuelve las dudas que tienen.	00:00 – 9:40

Tabla 6. Sistematización 5° 1 sesión 4ª fase I. Elaboración propia

Las primeras tablas se hicieron en Word, pero para mayor accesibilidad y tenerlas todas en un mismo documento cree una hoja de cálculo en la que abrí cuatro pestañas para cada grupo y para el concentrado, este documento lo titulé *Sistematización*.

Después de describir brevemente la totalidad de los videos, redacté las primeras inferencias factuales y conjeturas; para hacerlo leía la descripción, en algunos momentos fue necesario volver a ver al clip a revisar y detallar aún más los sucesos; fue muy importante pormenorizar el escenario, el contexto, los actores y el comportamiento de las docentes y los alumnos.

Según Becker (2009), debía estar en una constante vigilancia epistemológica, pues como señala este autor, la descripción debe ser lisa y llana: no debe llevar comentarios, prejuicios o juicios de valor. Las descripciones ayudan a superar el pensamiento convencional. Sin embargo, es probable que no siempre lo haya logrado del todo, dado que estoy implicada en el proceso.

Clave/doc entes	Fecha	Tema	Descripción	Duración	Interpretación
5° 1 sesión 4ª fase I	15/03/19	Inicio	La maestra Mayra les pide a los niños que formen un círculo. Les dice que van a empezar su actividad, les pregunta si recuerdan que son las normas democráticas. Les pide que definan “norma democrática” y les pide ejemplo. Ya que lo recuerdan les propone hacer el juego con la pelota, cuando ella se las lanza tienen que decir una norma democrática. La maestra les pide que lancen la pelota a los que no se la han enviado. Conforme pasan los ejemplos Mayra resuelve las dudas que tienen.	00:00 – 9:40	En este juego la maestra adaptó el juego de Hondom y el de pases de pelota para integrar el tema de formación cívica y ética, De la misma manera insiste en que el círculo esté bien formado, como lo pedíamos Julieta y yo en la segunda fase

Tabla 7. Tabla de sistematización con interpretación 5° 1 sesión 4ª fase I. Elaboración propia

Bertely (2000) recomienda que al clasificar y ordenar la información se definan “los códigos que facilitan el manejo de datos; y garantizar la construcción paulatina del objeto de estudio.” (p. 52). Así, con los videos ya revisados y sistematizados comencé a buscar patrones que se repitieran, que me parecieran relevantes y comencé a subrayar. En varias ocasiones volví a observar los videos, pero ya solo las secciones que me llamaban la atención para densificar la descripción.

De esta manera en la columna de interpretaciones, siguiendo a Bertely (2000), busqué patrones, me hice preguntas, subrayé fragmentos y tracé una guía hacia las categorías de análisis; así comenzaron a surgir las primeras conjeturas y categorías en construcción sobre las que ahondaré más adelante.

En un principio me parecía sobresaliente mi propia práctica y la reacción de los niños ante los juegos y actividades de la clase, después enfoqué la mirada en las docentes, volví a ver los videos, leí y releí los registros ampliados pensando en observarlas a ellas.

En esta tercera revisión ya tenía seleccionados un conjunto de situaciones recurrentes con las que generé una nueva tabla en la que las condensé para hacer más sencilla la tarea analítica; de esta tabla hice un código de color para cada una de las categorías.

A continuación, presento un fragmento de la condensación:

Clave/Docentes	Descripción	Duración	Interpretación
5° 5 sesión 4ª fase II	Los niños siguen trabajando en sus emociones. Mayra le muestra a Julieta su libro mientras yo voy con los equipos.	00:00 – 08:49	Mayra se apoya en nosotras para revisar el material que ya eligió.
	Cuando terminan les pide que hagan un círculo. Les pide a los niños que lean lo que escribieron, los anima a expresarse y los apoya. Hay niños que no quieren hablar, Mayra les dice “todos van a pasar”. Un niño dijo que el poema no le hizo sentir nada, ella dijo, “está bien, cada quién”. Les explica la metáfora. A partir de preguntas exploran qué es. Al final les pide una sola palabra con la que se quedan: dudas, imaginar, emoción, creatividad, pensar. Les pide que le pasen la hoja.	08:49 – 22:00	Integración de las materias. Español, formación cívica y ética, artes visuales y danza

<p>5° 6 sesión 4ª fase I</p>	<p>Previamente Julieta y yo colocamos alrededor las siluetas a modo de “museo” Mayra le pide que se sienten a observar las siluetas, en qué posiciones están y de que están llenas. Julieta y yo le habíamos propuesto que ellos hicieran un recorrido para observar las siluetas. Por lo que Julieta se acerca a ella y le recuerda. Los niños comienzan a observar las siluetas, cada cierto tiempo les pide que avancen. Entre ellos comentan lo que ven. Los niños observan atentamente las siluetas, se acercan, ven los detalles. Les dice que están compuestas de formas, imágenes, etc. Los niños dicen que son diferentes y únicas.</p>	<p>05:20 – 14:27</p>	<p>Días antes habíamos propuesto el museo de siluetas, Mayra lo integró a su planeación, también siguió utilizando el formato de planeación que nosotras le propusimos.</p>
	<p>Les pide que elijan tres siluetas por su postura, que observen cómo está “parada”, etc. Les pide que ya que las elijan hagan un círculo. Les pide que armen una secuencia. Les pone el ejemplo con las siluetas que ella</p>		<p>Aquí utiliza recursos de movimiento, de danza que habíamos abordado anteriormente</p>

eligió.	
Los niños comienzan a hacer sus secuencias, Julieta, Mayra y yo rondamos a a los niños para observar el trabajo	A Mayra le atrajo el trabajo físico desde el inicio de la intervención. Las secuencias se trabajaron en varias ocasiones en la segunda fase del acompañamiento. En esas sesiones los niños mostraron habilidad y gusto por esas actividades.

Tabla 8. Tabla de sistematización 5° 5 sesión 4ª fase II y 5° 6 sesión 4ª fase I. Elaboración propia

Diseñé una tabla en la que coloqué las posibles categorías que habían surgido hasta el momento. Para sintetizar estos constructos iniciales observé que había un patrón repetitivo, el cual me permitiría plantear las categorías preliminares.

Este patrón era el de la integración de conocimientos, saberes y disciplinas (mismo que abordo más adelante) tanto de las acompañadas como de las acompañantes, de aquí surgieron cuatro posibles categorías:

- Integración de los saberes y conocimientos de las acompañantes
- Integración de los saberes y conocimientos de los acompañados
- Conocimientos disciplinares
- Secuencias didácticas

Categorías	Subcategorías
Integración de los saberes y conocimientos de las acompañantes	Integración de los saberes disciplinares Adaptación Apropiación Secuencia Reflexión (preguntas)
Integración de los saberes y conocimientos de los acompañados	Integración de los saberes y conocimientos de las docentes
Conocimientos disciplinares	Sound painting Lenguaje de la danza Movimiento Improvisación Exploración Escucha

Tabla 9. Cuadro de categorías y subcategorías. Elaboración propia

Después de hacer la revisión y clasificación del material hice una revisión de las secuencias didácticas para encontrar los ejes transversales que las rigieron.

Capítulo 4. Abriendo la mirada

Este apartado se divide en dos, en principio el estado del arte que me permitió conocer otros trabajos de la Línea de Educación Artística e indagar a profundidad el acompañamiento. Después de hacer la revisión me posicioné como una heredera de la línea y traté de abrirme paso y buscar mi camino con las herramientas que otros investigadores ya habían plasmado en sus tesis anteriormente. En la segunda parte expongo los conceptos que sustentan la investigación. Experiencia, experiencia estética, experiencia educativa, acompañamiento, interdisciplina, saberes y conocimientos e integración.

Estado del arte

Muestro las investigaciones revisadas que me orientaron y dieron luz para elegir el camino por el cual seguir. Leer estos trabajos me fue útil para comprender qué caminos tomaron otros investigadores y qué objetos de estudio fueron de su interés a partir de implementar el acompañamiento como dispositivo de formación y de investigación. Este caleidoscopio de miradas me dio la oportunidad de observar los caminos trazados y me guió para comenzar el propio.

Comenzaré por darle foco a las investigaciones que se hicieron en la Línea de Educación Artística sobre el acompañamiento:

El trabajo realizado por Rosa María Guadalupe Rivera García titulado *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes* (2014), se enfoca en cómo incidieron las artes en un docente de telesecundaria y qué factores hicieron que el proceso de acompañamiento fuera una experiencia para él. El enfoque de Rivera me permitió observar que al enseñarle al docente el uso de herramientas que él pudiera comprender y relacionar con conocimientos que él ya tenía, le daba herramientas para transmitir los conocimientos a los estudiantes con mayor confianza.

Julieta Mayanelli Miranda como ya mencioné, hizo el acompañamiento conmigo y en su momento su dupla fue Soledad Fernández. Al revisar sus trabajos pude reconstruir de dónde venían las experiencias de Julieta y comprender mejor el acompañamiento.

De esta investigación retomo la forma de organizar y llevar a cabo el acompañamiento. De manera histórica en la línea se ha establecido que el acompañamiento se lleva a cabo en cuatro fases.

En *Experiencias de interdisciplina entre danza y música. Un proceso de acompañamiento en educación artística en la escuela primaria*, de Miranda (2017) se centra en la planeación, en la interdisciplina de la dupla docente y en las relaciones que se establecieron en esta durante la práctica interdisciplinaria. Aspectos que me parecen primordiales, ya que en mi investigación me enfoco en cómo, tanto las docentes acompañantes como las acompañadas, integran conocimientos, saberes, estrategias y herramientas de las artes.

En *Educación musical en la escuela primaria: sonidos y cuerpos en movimiento*, Fernández (2016) observó los comportamientos corporales y musicales que se podían generar con los estudiantes y las docentes. La autora se interesó por observar las conductas y acciones corporales que podían producir sonido. Otro foco importante fue cómo se genera el trabajo colaborativo entre docentes y generalistas. En las conclusiones del trabajo, Fernández hace un listado de lo que las docentes acompañantes deberían tener en cuenta en una experiencia como esta; deben saber que en la escuela básica la intención no es replicar su formación en las escuelas profesionales de artes, sino sensibilizar a los niños, niñas y docentes de modo que puedan reconocer su sensibilidad y creatividad; que son capaces de aprender a través de sus sentidos. De este trabajo tomé la forma de sistematizar la información de los videos, en la que los clasifica por clave del video, tema, fecha del registro, la duración, autor, las actividades realizadas, personas que intervinieron y comentarios de lo observado.

La Línea de Educación Artística ha producido diversos textos que me fueron fundamentales. El libro digital *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una secundaria* (2014) es una compilación de artículos de los investigadores que participaron en el proyecto titulado La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria (2012-2014): Rosa María Guadalupe Rivera García, Gerardo Zaballa García, Alberto Nájera y Adriana Janneth Córdoba Triana, así como el profesor de La Línea de Educación Artística Francisco González Hernández. Ambos proyectos coordinados por Alejandra Ferreiro. De este libro me interesó que la investigación había documentado el acompañamiento en la telesecundaria y cómo este pretendía potenciar las prácticas de los docentes “al participar en un proceso interdisciplinario de iniciación en artes y cultura” (Ferreiro, 2014, p.5).

Aunado a esto me interesó que mostraba la necesidad de que los profesores generalistas obtuvieran una alfabetización de las artes, el modo de hacer el acompañamiento y sus resultados.

El artículo de Alejandra Ferreiro (2014), *El Alfabeto de movimiento: una estrategia de formación y de producción interdisciplinaria*, me interesó principalmente porque en mi investigación utilizamos el Alfabeto de Movimiento. La autora hace referencia a que utilizarlo como estrategia metodológica le ha permitido valorar el potencial que tiene en la enseñanza a profesores de educación básica.

El Alfabeto de movimiento sirve para que los estudiantes aprendan las acciones básicas de movimiento y puedan crear secuencias de movimientos y trazos dancísticos, una de sus mayores bondades es que permite la experimentación interdisciplinaria, pues favorece “la conversación con otras disciplinas” (Ferreiro, 2014, p. 125) como el teatro, la música, las artes visuales y la literatura y de qué manera ese diálogo impulsó a los profesores especialistas y generalistas a ser flexibles en su proceder pedagógico.

El artículo mencionado anteriormente y el libro titulado *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza* (2014), de Alejandra Ferreiro y Josefina Lavalle también fue un texto de constante consulta: para familiarizarme con el lenguaje de la danza, el alfabeto de movimiento y su potencial psicopedagógico y educativo en el aula. Este trabajo relata cómo fue creado, las maestras viajaron a Londres a aprender el lenguaje de la danza (LOD)⁵ metodología creada por Ann Hutchinson Guest sobre la cual se sustenta el libro (p. 11). En él se encuentran los antecedentes del lenguaje de la danza. Para la aplicación de las clases y la elaboración de las secuencias didácticas fue de gran utilidad entender la metodología y conocer el Alfabeto de movimiento.

La tesis de David Ortega Camarillo (2009) titulada *Interdisciplina en la educación artística escolar una propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*. En ella observé la propuesta didáctica que hizo a partir de entrevistas a docentes de teatro egresados de la Escuela Nacional de Arte Teatral. Él se interesa en la práctica de enseñanza de estos profesores y si está presente la interdisciplinariedad en ella ya que su formación, por haber sido en el Centro Nacional de las Artes, tuvo una orientación interdisciplinaria. Ortega (2009) concluye que los docentes no manejan el término interdisciplina, sino que lo ven como una “integración de recursos, conocimientos y conceptos que apoyan a la educación integral” (p. 130).

Según el autor la interdisciplina requiere amplificar la mirada y hacer un cambio en la forma de ver y enfrentarse a los problemas. La cuestión no radica en generar un nuevo conocimiento sino en “volver a ver los procesos de una manera diferente; y así, desarrollar habilidades para redescubrir y reorganizar los conocimientos como parte de un entramado que constituye un todo más complejo” (p.132). Este trabajo me pareció revelador al observar

⁵ Por sus siglas en inglés Language of Dance

y analizar cómo los docentes entienden y abordan la interdisciplina y cómo la integran a sus prácticas.

Otras investigaciones revisadas fueron aquellas que abordaban la práctica docente; comprender su formación con respecto a las artes y a su visión de la clase de artísticas frente a grupo, encontré dos tesis de la MDE en otros estados:

En principio la tesis de de Addy Guadalupe May Vera (2005) de la Universidad Pedagógica Nacional de Mérida, Yucatán, titulada *Importancia de educación artística en la formación inicial de los docentes*. Decidí revisar este trabajo porque revela en qué posición se encuentra la educación artística en la formación de los docentes en la Escuela Normal de Educación Primaria.

May (2005) afirma que la educación artística es relegada ante otras materias como matemáticas ya que se considera que para las manifestaciones artísticas no se usa el intelecto (p. 12). Siguiendo a la autora observamos que en la formación docente sí existe un programa específico de Educación Artística, pero no se toma como una “actividad complementaria para que el individuo desarrolle armónicamente sus habilidades y destrezas” (p. 12).

Consulté este trabajo porque quería comprender qué formación en educación artística obtienen los docentes de educación básica y por qué se ven repelidos o negados a las artes. May (2005) refiere que los docentes deben plantearse una nueva mirada frente a la educación artística “como medio para facilitar su desarrollo personal y profesional en su formación inicial” (p. 89). Afirma que si los docentes desde su formación se ven motivados a

experimentar el gusto por el arte, tanto en el plano de su apreciación como en el de la exploración de sus propias capacidades expresivas a través de las manifestaciones artísticas, comprenderán la importancia de la educación artística en la escuela (p. 90).

Esto fue de mi interés ya que mi objeto de estudio estaba enfocado a las profesoras y la enseñanza de la educación artística, en cómo despertar en ellas el interés por la enseñanza de las artes y mostrarles el potencial que existe en ella para el desarrollo de los estudiantes y de ellas mismas.

Otro trabajo que revisé fue el de María Elvira Esquivel Chávez (2003): *Actitudes de los docentes hacia la enseñanza de la educación artística*, de la Universidad Pedagógica de Durango. Esquivel (2003) observa la actitud de los docentes ante la enseñanza de las artes y afirma que algunos profesores ven obstáculos en la enseñanza de las artes en vez de posibilidades; piensan que es una actividad para especialistas y no tienen la posibilidad de capacitarse. Algunos otros docentes impulsan a sus estudiantes a expresar sus emociones y a experimentar con diversas expresiones artísticas. La autora expone que en algunos colegios existen especialistas que imparten la clase de educación artística, pero esto no exime a los profesores de grupo a impartir esta materia.

Conceptos que sustentan la investigación

Experiencia.

Parto del concepto de experiencia porque según Dewey (2008) tenemos experiencias continuamente y son parte fundamental de la vida. Debemos diferenciar el experimentar sucesos a vivir experiencias, porque lo primero se refiere a vivir las situaciones sin atención especial, como si fuéramos de paso. Pero cuando se tiene una experiencia se puede distinguir porque se conforma de elementos específicos; si hiciéramos una disección de la experiencia y cortáramos cuadro por cuadro cómo se efectúa en alguien observaríamos que sucede el acontecimiento, se percibe, después se reflexiona sobre él y en ese momento surge la experiencia. Tiene una unidad que se constituye por una cualidad determinada que la impregna en su totalidad aunque cada vez la experiencia sea distinta. Si alguna de estas partes

faltara ya no se consumiría la experiencia. Después de vivirla ya no se vuelven a ver las cosas de la misma manera.

Según Bárcena (2005), la experiencia es la irrupción de la continuidad de la vida. Esta irrupción hace pensar lo acontecido en nuevas categorías y con nuevo lenguaje, que al pensarlo se crea una nueva experiencia porque afecta al que lo vive y cambia su percepción ante la realidad. Esta afectación no alude propiamente al sufrimiento, se refiere a que la experiencia “no deja indiferente al sujeto, sino que lo implica, lo afecta, lo marca, le deja huellas; y además está relacionada con lo inesperado, lo no planeado y lo imprevisible” (Contreras y Pérez, 2010, citado en Torres, 2017, p. 41).

El concepto de experiencia es primordial en la enseñanza, no solo de las artes, sino en general. Es de suma importancia comprenderlo para plantear situaciones de aprendizaje que generen experiencias.

Experiencia estética.

Toda experiencia tiene el potencial de ser estética, puede existir en cualquier ámbito y no solamente en las actividades artísticas. Por ejemplo, admirar una puesta de sol, escuchar una canción, hacer un descubrimiento científico u observar una pintura.

La experiencia tiene una unidad, cuando sucede no tiene interrupciones o pausas ni tiene un final, tiene una culminación. Es decir, la fase final es cuando el sujeto, o la criatura viviente, como lo dice Dewey (2008), llega a la conclusión y reflexiona acerca de lo que ha vivido.

Lo estético se conecta al goce del artista en la creación, el movimiento en la danza, la pintura, representar personajes, tocar instrumentos, cantar, etc (Dewey, 2008), porque “controla simultáneamente el acto y la percepción. La expresión es emocional y está guiada por un propósito” (p. 56 -57). Por otro lado existe la experiencia estética del que observa la obra, en este caso el espectador no percibe, sino que reconoce. En el reconocimiento hay un

acto de percepción, pero se detiene a observar y re-conocer detalles nuevos que no había observado. “En ambos tiene lugar un acto de abstracción que es la extracción de lo significativo” (Dewey, 2008, p. 62).

En el ámbito educativo sería positivo que estudiantes y docentes vivan experiencias estéticas, ya que al vivirlas queda la inquietud por volver a experimentarlas; por lo tanto permanece el deseo de seguir aprendiendo.

Los profesores tienen como misión preparar situaciones en las que puedan emerger experiencias estéticas, que no repelan a los estudiantes e inciten su actividad y no solo que sean agradables inmediatamente sino que provoquen experiencias futuras deseables (Dewey, 1967, p. 25). Es por esta razón que los docentes seleccionan las actividades o ejercicios que idealmente les provean a los estudiantes experiencias que sean fructíferas y continúen viviendo en experiencias ulteriores (Dewey, 1967, p. 25).

Así la experiencia estética lleva al autoconocimiento y da la posibilidad de liberación. Para Jauss (2002) la experiencia estética es “liberación *de* y liberación *para*”, esta se puede dar en tres planos: “en la conciencia productiva al engendrar al mundo como su propia obra; para la conciencia receptiva, al aprovechar la posibilidad de percibir el mundo de otra manera” (p. 41).

En este sentido podemos decir que la educación artística nos lleva por estos caminos y que está vinculada a la experiencia estética porque el que aprende conoce las posibilidades de crear mundos y puede llegar a ser más consciente. En el acompañamiento tratamos de que los estudiantes y las profesoras tuvieran la oportunidad de experimentarla. En principio proporcionándoles las herramientas que les dieran los conocimientos para poder experimentar lo nuevo (*aisthesis*), de producir secuencias de movimientos, improvisaciones escénicas (*poiesis*) y al observarse y observar a los demás la satisfacción estética (*catharsis*). Conceptos que amplió más abajo.

La experiencia estética no solo se centra en lo bello, sino en aquello que nos marca. Valéry (citado en Jauss, 2002) describe “la función cognoscitiva de la percepción estética como un proceso de aprendizaje” (p. 65). Al tomarnos por sorpresa nos permite ver más allá de lo que esperamos, devela lo que estaba oculto en la cotidianeidad.

Según Jauss (2002) hace una síntesis de tres conceptos fundamentales de la tradición estética: *la poiesis*, *la aisthesis* y *la catharsis*. La *poiesis* se refiere a la capacidad del hombre de producir. *Aisthesis* es la experiencia sensible, en palabras de Jauss (2002) es “la experiencia estética fundamental” (p. 42) con la que sin conocimiento previo se puede experimentar la sorpresa de lo nuevo y obtener conocimiento intuitivo. La *catharsis* es la experiencia estética fundamental del espectador, aquel que contempla obtiene una satisfacción estética y en ese momento se libera de las situaciones de la vida cotidiana. Es mediante esta liberación que el individuo obtiene un tipo de aprendizaje en el que encuentra la realización de sí mismo. Según Jaeger “es un proceso que apacigua y descarga al sujeto y también le suministra equilibrio y paz interior” (citado en Trozzo y Sampedro, 2004, p. 28)

Experiencia educativa.

La experiencia educativa tiene “el efecto de incitar la curiosidad, de fortalecer la iniciativa y de generar deseos y propósitos lo suficientemente intensos como para permitirle abordar exitosamente en el futuro los obstáculos y problemas propios de cualquier experiencia” (Sáenz en Dewey, 2004, p.39). Posibilita que las experiencias posteriores sean más significativas y más controlables.

El docente debe observar que la experiencia educativa tiene dos dimensiones centrales: la continuidad y su carácter interactivo. La continuidad se refiere a que la experiencia educativa permite que el estudiante desarrolle “las condiciones para un crecimiento futuro en nuevas direcciones” a través de su crecimiento físico, intelectual y moral.

El carácter interactivo se enfoca en que la experiencia educativa crea las condiciones para el desarrollo del pensamiento experimental, el cual da como resultado “la producción de mayores experiencias educativas en el futuro” (Dewey, 2004, 40).

En esta investigación la continuidad y el carácter interactivo son elementos fundamentales en la elaboración de secuencias didácticas ya que se hizo un análisis de los tópicos de teatro, danza y música para hacer una planeación secuenciada para que los estudiantes y profesoras desarrollaran los cimientos para comprender los temas; aunado a esto el carácter interactivo propio de las artes que potencia las experiencias educativas.

Educación como arte.

Dentro de esta concepción la forma de actuar del educador se asocia con la actividad del artesano puesto que tiene una idea del objetivo que desea conseguir, posee un conocimiento adquirido y concreto del material con el que trabaja, actúa basándose en la tradición y en recetas de efecto comprobado, específicas de su arte; actúa fiándose también de su habilidad personal y guiándose por su experiencia (Tardif, 2004).

Tardif (2004) afirma que la idea de la acción educativa no puede ser juzgada de manera rigurosa, ya que está ligada a realidades contingentes e individuales. Su acción está orientada en función del acto educativo y su estrecha relación con la finalización del desarrollo humano. El educador artesano actúa “con y sobre un ser que posee, por naturaleza, un principio de crecimiento y de desarrollo que debe ser acompañado y fomentado por la actividad educativa.” (p. 118).

El educador, afirma Tardif (2004), “actúa guiándose por determinadas finalidades y su práctica corresponde a una especie de combinación de talento personal, intuición, experiencia, costumbre, buen sentido y habilidades confirmadas por el uso. En esta perspectiva, el arte de educar tiene un triple fundamento” (p. 118): primero, en sí misma, el profesor se hace un buen docente enseñando, segundo, “es posible aprender a educar con tal

de que el educador posea las cualidades del oficio, y por último, en el educando cuya información constituye la finalidad interna, inmanente a la práctica educativa” (p. 118).

Según Tardif, (2004) el objetivo del profesor no consiste en conocer al ser humano, sino actuar y formar seres humanos concretos. Esos seres humanos, los estudiantes, son, ”en cada caso seres particulares, dotados de potencialidades específicas” (p. 117).

Comprender la educación como arte propició abrir la mirada de las docentes acompañantes y así observar la práctica de las docentes acompañadas como la propia. Además, pensar en el educador como artesano, quien va construyendo sus saberes y conocimientos (conceptos que se desarrollan más abajo), como alguien que adapta y da forma a su práctica al guiarse por su experiencia.

Práctica educativa.

En la práctica educativa “el maestro se convierte en artista y da las herramientas a los estudiantes para que vivan las experiencias educativas” (Ferreiro, 2007, p. 3) esto ocurre cuando emergen las experiencias educativas saturadas de alguna emoción, de alguna experiencia estética. Así podemos ver cómo el arte, se conecta con la experiencia, la experiencia con la estética y lo artístico y esto con la práctica educativa.

Con la finalidad de que el estudiante realmente tenga una experiencia educativa, el docente debe crear las condiciones para que se produzcan experiencias significativas que conecten al individuo con el mundo y la vida. El rol del docente ante las problemáticas de cada grupo es responder creativamente a los desafíos. El profesor articula la reiteración, la rutina de cada clase, con la creatividad para afrontar las situaciones que se presenten. Ferreiro (2007) afirma que dentro de su propia investigación consideró “la práctica educativa como una actividad orientada no sólo por una ética, sino también por una estética” (p.4), ya que los profesores tienen valores que orientan sus acciones reiterativas y creativas y que estas tienen un impacto en su práctica.

El maestro al estar consciente de que puede realmente incidir en la experiencia ética y estética del estudiante mostrará resultados favorables, “por un lado, en las creaciones metodológicas, didácticas, etc... y, por otro, en las modificaciones de la geografía cognitiva, emocional y corporal del alumno” (Ferreiro, 2007, p. 7).

El teatro y la danza son disciplinas que por su naturaleza expresiva generan experiencias estéticas y educativas. Según Miranda (2017), basada en Dewey (2008) estas experiencias se vuelven significativas si “dejan un anclaje para la experimentación de futuras experiencias y también si permanecen en la memoria” (p. 55).

Miradas del acompañamiento.

Distintos autores han hablado acerca del acompañamiento; tomo algunas nociones de Andrews, Ghouali, Vélaz de Medrano y Paul que ayudan a construir mi mirada de la investigación. Según Ghouali (2007), el acompañamiento es “unirse con alguien para ir a donde él va, al mismo tiempo que él” (p. 208). Los actores en el acompañamiento son las profesoras acompañadas y las acompañantes, y en el que todas tenemos un objetivo común desde el inicio: mejorar “las prácticas de enseñanza de las artes y a la vez potenciar las prácticas mediante el acompañamiento de especialistas de diferentes disciplinas artísticas” (Ferreiro, 2015, p. 38). En este caso de danza y teatro en un proceso interdisciplinario.

Ghouali (2007) organiza la perspectiva del acompañamiento en tres dimensiones: “relacional a manera de una unión o de una conexión: *unirse a alguien*; espacial a manera de un desplazamiento: *para ir a donde él va*; temporal a manera de poner en fase: estar con *al mismo tiempo*” (Ghouali, 2007, p. 210).

El acompañamiento es un proceso de asesoramiento simétrico entre iguales, (Vélaz de Medrano, 2009, p. 212) en el que un maestro especialista o con mayor experiencia en un tema guiará a otro maestro para que obtenga los conocimientos en los que el acompañante es

experto. Hay una relación colateral en la que ambas partes son autónomas y responsables. Si bien los maestros acompañados no son expertos, en este caso en artes, no deben de ser tratados como un objeto que se debe reparar o un problema que se debe resolver, sino como un sujeto autosuficiente y consciente con el que se van a compartir conocimientos (Paul, 2010).

La tarea del maestro acompañante es proveer a los maestros de métodos para facilitar la adquisición de saberes, favorecer la asimilación de conocimientos con el fin de reforzar su autoestima y su capacidad de trabajar en comunidad (Ghouali, 2007), esto es posible especialmente por la práctica de ayuda mutua y del estímulo entre ambas partes; los docentes se organizan en comunidades de apoyo en las que suman conocimientos y mejoran su desarrollo como maestros (Andrews, 2010).

En el acompañamiento interdisciplinario que propone esta investigación se toma la idea de Andrews (2010) que los maestros entiendan primero las disciplinas artísticas basado en el aprendizaje de los elementos básicos y después lo integren a la enseñanza en las clases de artes. El proceso de acompañamiento “promueve el trabajo colaborativo, la constitución y consolidación de “equipos docentes” que afrontan conjunta y periódicamente los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, que reflexionan y aprenden” (Vélaz de Medrano, 2009, p. 216). Es así como los docentes, al trabajar en conjunto, benefician a la comunidad escolar.

Dupla docente.

Según Barragán (en Michel, 2016) la dupla docente es

una figura pedagógica destinada a promover la construcción de procesos colectivos de aprendizaje que, desde una posición menos vertical de la docencia, modelara la posibilidad de diálogo entre dos entidades distintas

(incluso discrepantes, como pueden ser los maestros que la conforman), capaces de construir un planteamiento negociado para invitar al grupo a su abordaje y problematización de manera conjunta (p.12).

Siguiendo a Michel (2016) podemos afirmar que la dupla docente plantea dos ejes: construir un territorio compartido y “diseñar un dispositivo pedagógico negociado que propicia el trabajo de experimentación, reflexión, indagación y creación tanto individual como grupal” (p.12).

La enseñanza colegiada (Finkel, 2008) requiere que ambas docentes tengan un interés común, en el que ideas de ambas converjan y aprendan una de la otra al indagar juntas. El autor hace una lista de características de la enseñanza colegiada:

1. Ambas profesoras deben ser *iguales* (no se refiere a que tengan el mismo rango, mismo sueldo o experiencia docente) sino a que se respeten una a otra y se consideren pares intelectuales.
2. La docentes deben ser *diferentes* “si hay diferencias genuinas entre ellos, entonces habrá una base real para el interés de cada profesor por la forma en que el otro construye la materia de estudios: por la clase de preguntas que plantea, los tipos de dilemas que encuentra, las clases de resoluciones que busca”.
3. Las profesoras deben actuar como colegas intelectuales y no como docentes quienes su principal trabajo es administrar un curso.
4. Se deben centrar primordialmente en la indagación de sus intereses, no en el currículo determinado
5. Por último, los profesores deben pensar en los estudiantes de una forma nueva, invitarlos a que participen en la conversación (p. 228-229).

La enseñanza colegiada también permite que los estudiantes descentralicen la imagen del docente como figura de poder, ya que se enfrentan a dos profesores con diferentes modos de pensar y actuar que muestran respeto. La imagen del docente no se debilita ni desaparece, por el contrario se enriquece ya que cada profesor “habla con la autoridad de sus propios conocimientos y experiencia” (Finkel, 2008, p. 238).

La dupla formada por Julieta y yo cumplía con estos preceptos, nos permitió conocer las formas de enseñar de ambas y utilizar las herramientas que cada una proponía de la mejor forma.

Interdisciplina.

En el acompañamiento la relación interdisciplinaria fue fundamental. Desde el origen de la dupla que formamos las acompañantes hasta la forma en la que interactuamos con las docentes acompañadas. Según Ander-Egg (1999), “el camino hacia la interdisciplinariedad supone también tener una actitud intelectual, en cuanto a modo de abordaje de la realidad” (p. 66). Tanto Julieta como yo hemos estado inmiscuidas en diversas actividades interdisciplinarias, así que actuar interdisciplinariamente nos era casi orgánico; al planear nuestras sesiones de la segunda fase, más que pensar en disciplinas, lo hacíamos en ejes, en objetivos y utilizábamos recursos de las disciplinas en función de eso.

Torres (2012) afirma que al momento de analizar las interacciones entre disciplinas es necesario decir que no existe un único modelo que pueda predecirlas. Las disciplinas son sensibles a dos tipos de variables: las espaciales y las temporales.

En el acompañamiento ambas dimensiones estaban presentes: por un lado todas estábamos trabajando en el mismo lugar, espacio y tiempo con una finalidad conjunta (espaciales): compartir nuestros saberes y conocimientos y por el otro, que las docentes obtuvieran herramientas de las artes para potenciar sus prácticas de enseñanza (temporales).

Durante el acompañamiento nos adaptamos a distintas formas de trabajar, a distintas personalidades, tanto las profesoras acompañadas como la dupla docente. Esto implicó un tiempo de conocimiento y acercamiento entre todas, conforme avanzó la investigación fuimos dando pasos hacia “la flexibilidad, la confianza, la paciencia, la capacidad de adaptación, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, aprender a moverse en la diversidad, a aceptar nuevos roles, etc.” Rasgos que según Torres (2012) se asocian con la interdisciplinariedad y su práctica (p. 64).

Enfocando la mirada

Integración de saberes y conocimiento.

Las acompañantes nos acoplamos a la forma particular de trabajo de las docentes; el conocer estas formas de trabajo, sus saberes y conocimientos previos me permitió indagar en los distintos grados de integración que se produjeron. Pring (1994, citado en Ferreiro, 2009 p. 56) propone al menos cuatro posibilidades de integración: la primera es la integración correlacionando disciplinas; la segunda la integración a través de temas, tópicos o ideas; la tercera es la integración en torno a una cuestión de vida práctica y diaria y la cuarta es la integración desde los temas o investigaciones que decide el alumnado.

En este caso encontré una aproximación a las dos primeras posibilidades: la correlación de la danza y el teatro; y la integración de estas con temas relacionados con otras materias como Español y Formación Cívica y Ética. Lo primero que hicimos fue revisar el Plan de estudios 2011 de la Secretaría de Educación Pública para empaparnos de lo que las profesoras ya tenían conocimiento.

En la primera fase hice una observación de las clases de educación artística que las profesoras acompañadas impartían y noté que no había homogeneidad. La maestra de 5º año seguía el libro de texto para dar sus clases y

la de 6° les enseñaba algunas cuestiones de artes plásticas (ya que son de su preferencia), al observar esto, me percaté que no hay una secuenciación en la enseñanza de las artes, por lo que no existe un nivel uniforme ni en congruencia con lo que se propone en el currículo. Por estas razones Julieta y yo decidimos hacer una adaptación del plan de estudios, tomamos temas de distintos grados y de distintos bloques (como se muestra en la Tabla 5), sobre todo de 1° a 3° año para que no hubieran “huecos” en el conocimiento y los alumnos aprendieran temas básicos. La segunda parte de nuestra adaptación fue buscar qué temas de teatro y danza íbamos a utilizar y cómo los íbamos a articular.

Dentro de la investigación decidí abordar la integración desde dos perspectivas:

- La integración de los saberes y conocimientos de las profesoras acompañadas.
- La integración de los saberes y conocimientos de las profesoras acompañantes.

Saberes y conocimientos.

La primera categoría se refiere a cómo se integraron los saberes y conocimientos de las acompañantes, los modos de integración de los conocimientos disciplinares de danza y teatro y las respectivas herramientas utilizadas: Soundpainting y el Lenguaje de la Danza. La segunda a cómo las acompañadas integraron los saberes y conocimientos, es decir, cómo integraron los conocimientos disciplinares a sus propios saberes y cómo integraron los conocimientos de otras materias en la clase de artes.

Una primera tarea es diferenciar entre saber y conocimiento. Zambrano (1989) retomado por Contreras y Pérez (2010, citado en Torres, 2017) sostiene que los docentes obtienen los saberes sin esfuerzo “o bien por un esfuerzo insensible, se hereda o se ha formado en el individuo como un legado que él mismo se da cotidianamente.” (p. 43). Mientras que el conocimiento es adquirido conscientemente y tiene un carácter intelectual.

Tardif (2009) enumera cuatro tipos de saberes: saberes profesionales, saberes disciplinarios, saberes curriculares y los saberes experienciales o prácticos. Los primeros tres son obtenidos en la educación profesional, en el campo de conocimiento en el que se desarrollan y en la institución; los saberes experienciales por su lado se incorporan a la experiencia de los individuos en forma de hábitos.

Conocimientos disciplinares.

Julieta y yo acordamos los temas de danza y teatro que nos interesaba abordar y empezamos a idear un modo de articularlos; por la viabilidad de plantear cruces disciplinares decidimos utilizar elementos del Alfabeto del Movimiento del Lenguaje de la Danza (LOD) y del Soundpainting (SP). Así comenzamos a planear tomando como guía el plan de estudios 2011 y articulando nuestros saberes y conocimientos disciplinares.

El Soundpainting es un lenguaje de signos creado por Walter Thompson en la década de 1980 en Nueva York, “para la composición multidisciplinaria en vivo, el cual es interpretado por músicos, actores, bailarines y artistas visuales” (Soundpainting, s.f.). La composición escénica con este lenguaje tiene una sintaxis sobre quién, qué, cómo y cuándo (Thompson, 2006, citado en Vidal y Morant, 2016, p. 330). Existe el *soundpainter* que en esta investigación llamaremos “el director”, quién va guiando la composición escénica proponiendo las consignas de lo que sucederá en la escena.

El Lenguaje de la Danza fue creado por Ann Hutchinson Guest (1983), el Alfabeto de movimiento es una herramienta cardinal de este. El Alfabeto “atrapa las acciones básicas que el ser humano puede realizar desde diferentes perspectivas: como posibilidades anatómicas o como ideas de movimiento, que pueden ser modificadas, calificadas e interpretadas de diversos modos” (Ferreiro, A. y Lavalle, J., 2014, p. 11). Esta herramienta es de fácil aprendizaje para cualquiera “pues no exige condiciones físicas ni conocimientos previos

especializados, sólo basta con el gusto y la disponibilidad para disfrutar del movimiento. De ahí que cualquier individuo, aun sin formación dancística profesional, pueda aprenderlos y utilizarlos para crear danza” (Ferreiro, A. y Lavalle, J., 2014, p. 11).

Ambas herramientas toman una metáfora constructiva del lenguaje (Curran y Hutchinson, 2005), en el caso del LOD para organizar el estudio del movimiento y nombrar sus diferentes elementos (Ferreiro, A. y Lavalle, J., 2014) y en el del SP una sintaxis que permite construir frases de movimiento, acción, historias, etcétera. Encontramos similitudes en dos puntos de ambas herramientas, en primer lugar se trabajan con signos y gestos y en segundo lugar la sintaxis. A continuación presento una tabla en comparativa:

LOD	SP
Verbos: acciones básicas (flexión, extensión, rotación, pausa activa)	¿Qué? (Baila, actúa, improvisa, etc.)
Nombres: objetos y personas con las que nos relacionamos	¿Quién? (actor, bailarín, músico)
Adverbios: dinámica que se les imprime a las acciones (súbito, sostenido)	¿Cómo? (Volumen, alto o bajo. Movimiento rápido o lento)

Tabla 10. Sintaxis del Soundpainting y el Lenguaje de la Danza. Elaboración propia

En la segunda fase les presentamos ambos lenguajes, el Soundpainting guiado por el director y el LOD con tarjetas, el Alfabeto del Movimiento se trabaja con símbolos que se registran en tarjetas que sirven para componer partituras de movimiento. Después integramos ambas herramientas convirtiendo los signos en señas.

Grados de integración.

Dos de las categorías analíticas construídas se refieren a la integración de los saberes y conocimientos; indagué acerca de cómo sucede y los grados de integración que existen, ya que en el acompañamiento se dieron distintos tipos de integración de los conocimientos.

En este caso encontré una aproximación a las dos primeras posibilidades de integración que propone Pring (Ferreiro, 2009): la correlación de la danza y el teatro; y la integración de estas con temas relacionados con otras materias como español y formación cívica y ética.

En el apartado anterior mencioné que en el acompañamiento articulamos ambas disciplinas con el SP y el LOD; Julieta y yo tomamos elementos de ambas herramientas y los incorporamos para generar clases interdisciplinarias en las que se desdibujaran los límites entre danza y teatro.

Nicolescu (1997, citado en Ferreiro, 2009, p. 58) desarrolla la idea de que “un grado de aplicación interdisciplinaria en el que los conocimientos de una o varias asignaturas ayudan en la resolución de los problemas de otra”, así en el acompañamiento obtuvimos resultados al entrelazar algunos signos y señas de las herramientas, por ejemplo: en las primeras clases que impartimos decidimos agregar al Soundpainting una seña que adaptamos del Alfabeto del Movimiento: el de pausa activa; la adaptación resultó en poner dos dedos sobre la cabeza como si fueran antenas, simulando el signo. Esta simple adaptación nos ayudó a integrar ambas herramientas y a que los niños hicieran esa pausa sin tener que recurrir a algún material impreso. La idea era poder integrar ambos lenguajes sin cambiar de soporte, es decir ir de las tarjetas al gesto del director.

También hicimos la integración de las herramientas pensando en generar un pensamiento y actitud interdisciplinarias. Pring (1994) afirma que la interdisciplinariedad no comunica al individuo “una visión integrada de todo el conocimiento, sino desarrolla en él un proceso de pensamiento que lo torne capaz de buscar una nueva síntesis frente a nuevos objetos de conocimiento” (citado en Ferreiro 2009, p. 59). Entonces, la integración del conocimiento debe concebirse como tentativa y no como definitiva, y tomar como eje el método analítico. Nuestro objetivo era que en el proceso los niños y profesoras encontrarán

conexiones entre las disciplinas y las materias, y así ellos mismos reorganizaran los conocimientos mediante la exploración.

Secuencias didácticas.

Por otro lado, enfoqué la mirada en el diseño de las secuencias didácticas: cómo elaboramos Julieta y yo las secuencias de la segunda fase y de qué forma las profesoras adaptaron y apropiaron los conocimientos obtenidos y diseñaron sus propias secuencias.

El trabajo con la secuencia didáctica fue un punto clave de conexión entre las acompañantes y acompañadas, porque “es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos” (Díaz-Barriga, 2013, p. 1).

En la fase de ejemplificación, Julieta y yo diseñábamos las secuencias con base en los puntos anteriores y también articulando los conocimientos disciplinares de teatro y danza; estas secuencias eran compartidas con las maestras para que las revisaran y estuvieran al tanto de lo que iba a ocurrir en la clase. La invitación también era para que ellas propusieran actividades e ideas para enriquecer las planeaciones. Astudillo (2011), siguiendo a Martín y Cervi (2006) y a Perrenoud (2007) explica que “crear una secuencia didáctica, como experiencia formativa, supone un abordaje espiralado donde la construcción conceptual se desarrolla y retroalimenta a partir de la práctica de diseño y planificación didáctica (p. 568).

En la fase de apropiación las profesoras elaboraban por su cuenta las secuencias, en muchas ocasiones guiadas por Julieta y por mí, les proponíamos actividades y ellas las articulaban a los temas de otras materias que deseaban abordar en la clase de artes.

En el acompañamiento observé a las maestras apropiarse de los distintos saberes y conocimientos de teatro y danza, integrarlos a su propia práctica y generar a su vez nuevos

conocimientos al enfrentarse a la resolución de su trabajo en sus propios contextos (Rockwell y Mercado 1986, citado en Mercado 1991, p. 60).

En el caso de esta investigación las docentes conformaron la apropiación de los saberes y conocimientos a partir de las sesiones de ejemplificación que hicimos Julieta y yo y con sus propias referencias. El saber docente se integra de saberes que resultan de distintas fuentes (Tardif, 2009, citado en Torres 2012).

Capítulo 5. Integración de las profesoras acompañantes

En la planeación de las sesiones que estábamos por comenzar, Julieta y yo establecimos qué nos iba a guiar y qué posibilidades teníamos; lo que nos interesaba era que las docentes aprendieran estrategias y herramientas que facilitaran a los discentes aprender las expresiones artísticas y que con ellas ambos tuvieran instrumentos para llevar a cabo las clases de educación artística.

Según Torres (2012) existe una forma de integración mediante áreas de conocimiento, que “se lleva a cabo agrupando aquellas disciplinas que mantienen similitudes importantes en contenidos, en estructuras conceptuales, procedimientos, metodologías de investigación, etc” (p. 206). En este sentido el trabajo inicial fue buscar esas similitudes con las que pudiéramos articular los conceptos y llegar al resultado final: contar historias.

Nos dimos a la tarea de pensar qué conceptos de ambas disciplinas eran básicos y para crear una plataforma sobre la que construiríamos todo lo demás. Estos primeros conceptos fueron: manejo del espacio, expresión corporal, expresión vocal, improvisación y creatividad.

Por otro lado, también queríamos que los estudiantes obtuvieran herramientas con las que desarrollaran confianza en sí mismos, para ello decidimos impulsar la escucha, la empatía, el trabajo en equipo y el tiempo de creación. Para estimular estas áreas fue importante darle lugar a la imaginación mediante la exploración (tiempo de creación); según Greene (2005) esta da “la capacidad de ver las cosas, de pensar en las cosas como si fueran de otra manera”. La imaginación permite a los seres humanos no quedarse con lo literal (Greene, 2005, p.84).

Definimos los conceptos y acciones disciplinares que usaríamos como articuladores:

- Expresión corporal
- Creación y composición
- Escritura, lectura y ejercicios de partitura

- Manejo de voz y cuerpo

- Improvisación

- Principios del LOD

Establecimos dos ejes sobre los cuales trabajaríamos: las acciones básicas de movimiento y contar historias improvisadas (a través de las herramientas SP y LOD). Las acciones cobraron fuerza porque las tomamos como un nodo que articuló la danza y el teatro. La idea era que no se necesitaba nada más que los cuerpos presentes para explorar, crear y aprender.

Miranda (2017) refiere que la elección de conocimientos para lograr los cruces interdisciplinarios y el desarrollo del pensamiento artístico en el caso de danza incluye la práctica del movimiento y reconocer las posibilidades de movimiento, “el conocerse como ser sensible capaz de sentir a través y por medio del cuerpo” (p. 139).

En teatro el cuerpo, según Boal (2002), hace “movimientos físicos, formas, volúmenes, relaciones físicas” (p. 22). El autor afirma que con los juegos teatrales siempre se debe sentir placer “y aumentar la capacidad de comprender”. De hacerse consciente del cuerpo habitado ya que es el vehículo mediante el que se siente, piensa y se experimenta la vida.

Al ser el cuerpo el elemento principal con la que cuentan los estudiantes y las profesoras buscamos los ejes disciplinares que desarrollaríamos a lo largo de las clases:

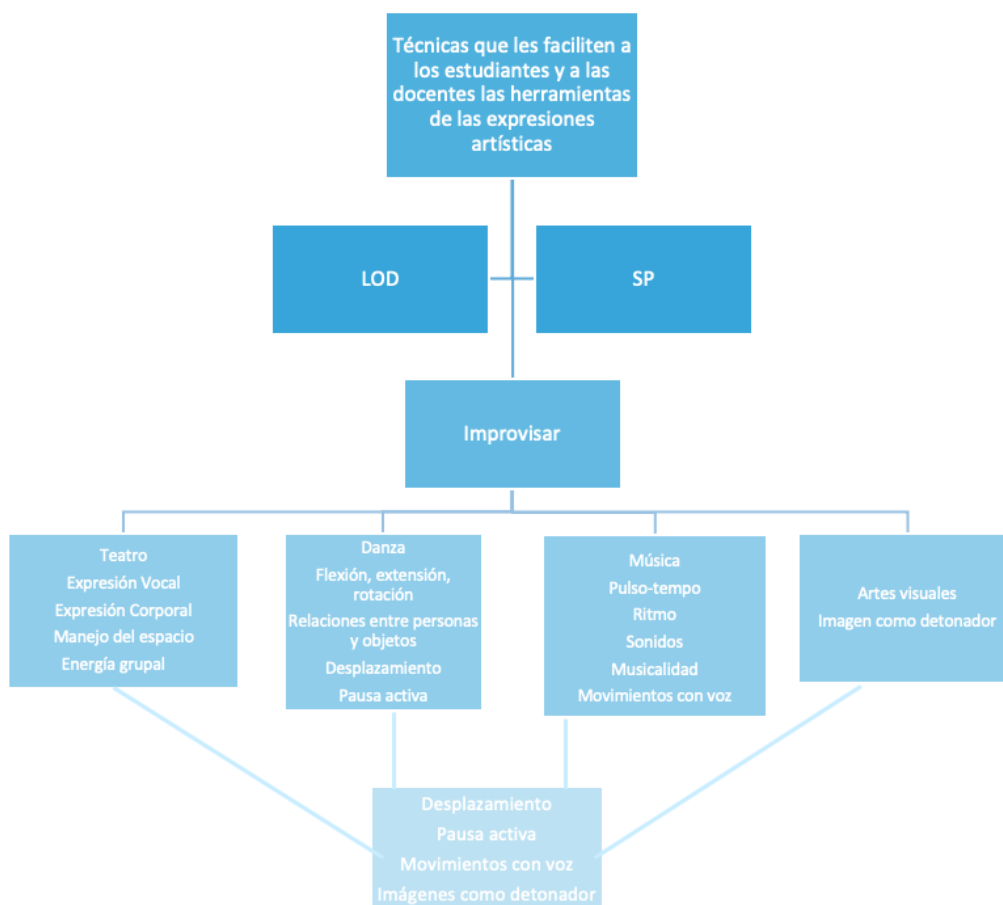


Figura 16. Mapa mental de la organización de las herramientas. Elaboración propia.

Al tener claro el papel que iba a jugar el cuerpo y con qué conceptos íbamos a trabajar elegimos dos metodologías de las disciplinas que nos ayudarían a llegar a nuestro objetivo: el Soundpainting y el Lenguaje de la Danza.

Soundpainting y Lenguaje de la Danza

Como se dijo en el apartado anterior por la viabilidad de plantear cruces disciplinares decidimos utilizar algunos conceptos del Alfabeto del Movimiento del Lenguaje de la Danza (LOD) y del Soundpainting (SP). Tomamos como guía el Plan de estudios 2011 para articular nuestros saberes y conocimientos disciplinares.

Recapitulando, el SP es un dispositivo de improvisación artística en el que un director guía a los intérpretes mediante gestos y se tiene un orden con el cual se emiten; así como en

el LOD también existe una lógica para componer con el Alfabeto del Movimiento (símbolos que se registran en tarjetas) partituras de movimiento.

En el SP el director emite oraciones compuestas por sujeto, verbo y predicado para que los intérpretes sepan qué hacer. Por ejemplo hace los gestos de *todos- se desplazan- lento- ahora*. Entonces está dando indicaciones al sujeto (¿quién?), con el verbo que es “se desplazan” (¿qué?), lentamente (adverbio /¿cómo?).

Encuentro una relación entre ambas herramientas; ambas tienen un orden para construir secuencias de movimiento y escenas: se hacen oraciones, ya sea con los gestos o las partituras, para construir frases.

El SP se convirtió en un dispositivo en el que se articulaban conceptos del Alfabeto del movimiento y de música⁶, decidimos que podíamos tejer elementos de distintas disciplinas artísticas sobre este dispositivo ya que el SP cuenta con gestos que abarcan todas las expresiones artísticas y que así las profesoras tendrían más herramientas para explorar las artes. Guzmán (citado en Gamboa, 2014) afirma que las herramientas funcionan como elementos transversales que facilitan “romper el orden jerárquico que pudiera imponer el contenido de saberes y prácticas de cada una de las disciplinas artísticas” (Guzmán citado en Gamboa, 2014, p. 272). Las profesoras al aprender estas herramientas podrían integrar a sus saberes y conocimientos nuevos conceptos que se entretejen con los conocimientos previos como veremos a profundidad en el siguiente capítulo.

En la segunda fase presentamos a las profesoras principios de ambos lenguajes, el SP guiado por el director y el LOD mediante partituras. Después integramos ambas herramientas convirtiendo los signos del Alfabeto del movimiento en gestos de SP, como abajo explico.

⁶ Identificación de los diferentes sonidos presentes en el entorno y los producidos por diferentes partes de su cuerpo. Realización de acciones corporales tomando como referencia la producción del sonido y el silencio. (SEP, 2011) Tabla 5.

Para que todo esto funcionara, estudiantes y profesoras teníamos que estar en la misma sintonía, por lo que al inicio también era muy importante ajustar la energía de los grupos y los conocimientos básicos de ambas disciplinas.

Partituras de movimiento: articulación entre la danza y el teatro

Las partituras se usan tanto en la música, la danza y el teatro. Para las partituras de movimiento Julieta hizo una mezcla de sus saberes y conocimientos previos para proponerlas dentro de las secuencias didácticas:

-LOD

-Teatro Físico

En el LOD las partituras se elaboran con los signos del Alfabeto del movimiento. Estos están impresos en tarjetas y se colocan con una tarjeta de inicio y otra de fin para que los estudiantes se guíen con ellas. Otra forma de hacer partituras es con imágenes, se trabajan posiciones detonadas por las imágenes (fotografías, dibujos, recortes), se colocan también como las partituras de LOD y se elaboran las secuencias y las transiciones con las que se llega a la siguiente imagen. Los estudiantes toman la posición de la primera imagen y llegan a la siguiente a través de una transición que ellos diseñan. Ya con la partitura definida pueden experimentar con calidades de movimiento, velocidades, etc.

En el teatro físico se entrena la improvisación a partir de la creación de partituras de acción. Los actores mediante improvisaciones físicas fijan partituras que pueden ser con palabras, con imágenes mentales o corporales. Las imágenes corporales son detonadas por imágenes mentales de alguna acción, por ejemplo “jalar”, el estudiante puede explorar distintas formas de hacerlo: jalar una cuerda, a una persona, ser jalado, etcétera. Existe la posibilidad tomar algunas de estas acciones para hacer las imágenes que componen la partitura. Cuando ésta es definida tiene el potencial de que se le sumen emociones, textos, calidades movimiento, etcétera.

En la Maestría en Desarrollo Educativo que ambas compartimos también aprendimos modos de trabajar con partituras. Proviene principalmente del LOD.

Con Alejandra Ferreiro y Francisco González exploramos varias formas de utilizar partituras derivadas del LOD, por ejemplo, hacíamos posiciones en algún ejercicio en el que probábamos movimientos detonados por la idea de juego y plasmábamos con acuarela y papel a los recorridos hechos en la exploración; después, a partir de las imágenes que habíamos producido, hacíamos la secuencia de movimiento.

En cuanto a las partituras en el teatro, existen tres autores que trabajan con las partituras: Grotowski, Eugenio Barba y Jacques Lecoq. Aunque provienen de distintas escuelas estos tres pedagogos teatrales coinciden en que el actor crea una línea de acciones físicas, una partitura que sigue cada vez que está en escena con la cual hace una estructura para después nutrirla con emociones y pensamientos que ocurren dentro de la ficción.

Para Grotowski (Grotowski citado en Richards, 2005, p.51) las acciones físicas sirven como estímulo para “los pensamientos, las emociones y las experiencias”, lo que crea ficciones “en el terreno de las emociones, los pensamientos y la imaginación».

Encontramos un punto de convergencia en las partituras de movimiento, por un lado en el LOD y por otro lado en el teatro. Decidimos trabajar con partituras porque servían para darle a los niños y niñas elementos a los cuales podían asirse al momento de improvisar. En primer lugar servían para que comenzaran a explorar el movimiento con consignas simples a seguir y en segundo lugar para que tuvieran un “archivo” de secuencias de movimiento detonadas por imágenes, acciones, palabras e historias y recurrieran a ellas de ser necesario en las improvisaciones.

Nuestro objetivo era utilizar las técnicas de improvisación como una forma de utilizar su cuerpo para explorar las disciplinas. Comenzamos la exploración de las partituras con signos de LOD que eran *cualquier desplazamiento* y *pausa activa*, después aprendieron

algunos gestos del SP con los que nosotras diseñamos una partitura con la intención de que las profesoras también tuvieran una estructura antes de improvisar, ya que en este punto pensábamos que las profesoras utilizarían la herramienta en el futuro. Otra forma de utilizar las partituras fue con imágenes, y por último, a través de palabras con una pequeña historia en la que algunas palabras detonaban movimiento:

Este era un hombre que estaba enamorado (manos al pecho). Cupido lo flechó (movimiento de lanzar una flecha con un arco). La mujer lo rechazó y a él se le rompió el corazón (desmayo al piso).

(Secuencia didáctica, segunda sesión del acompañamiento.)

Por esto diseñamos una ruta por la cual debíamos recorrer antes de llegar a la improvisación, tanto dancística como teatral. Como se ve en el capítulo 1 en el apartado de (El Programa de Educación Artística como guía del acompañamiento) del Plan de estudios 2011 elegimos los temas básicos de danza, teatro y algunos de música para ir de lo más sencillo a lo más complejo y unificar los conocimientos.

El siguiente paso en la articulación de el SP y el LOD fue decidir qué signos y gestos íbamos a utilizar; como la enseñanza de estos fue progresiva empezamos con los básicos:

Para SP:



- Todos
- Se desplazan
- Ahora

Para LOD:

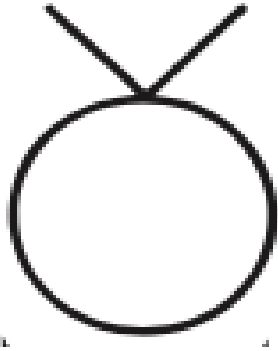
- Desplazamiento
- Pausa activa
- Forma

Ambos signos los convertimos en gestos para poder integrarlos a la práctica del SP, articulamos el signo/gesto de *desplazamiento* que existe para ambas y el de *pausa activa*, en

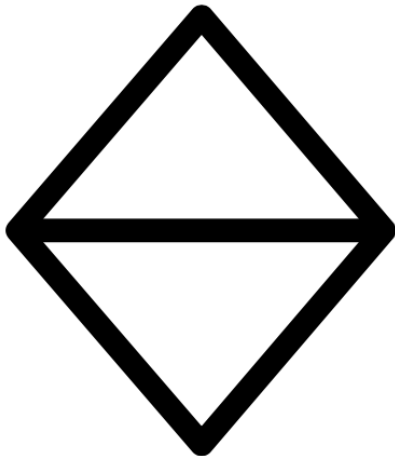
vez de mostrar la tarjeta con el signo hacíamos un gesto poniendo los dedos índices sobre la cabeza de modo que parecieran unas “antenas”. Después agregamos el signo de *forma* que en el Lenguaje de la Danza es un rombo y la adaptamos al SP haciendo la figura con los dedos índice y medio de ambas manos. La siguiente tabla presenta los signos que convertimos en gestos. Solo el de *todos y ahora* no tienen correspondencia con los signos de LOD.

LOD	SP
<p data-bbox="204 757 542 788">Cualquier desplazamiento</p> 	<p data-bbox="821 757 1160 788">Cualquier desplazamiento</p> 

Pausa activa



Forma



Todos



Ahora



Tabla 11. Signos y gestos. Elaboración propia. Ilustraciones Mauro Torres.

En la primera clase de la segunda sesión nuestro objetivo era:

que los alumnos reconozcan el pulso y el ritmo corporal a partir de los desplazamientos en el espacio y la pausa. Elaboren composiciones de movimiento a partir de gestos del Soundpainting y símbolos del alfabeto de movimiento (Planeación primera sesión acompañamiento)

El inicio de la sesión consistió en generar un ritmo grupal en que los niños y niñas comenzaran a explorar su cuerpo y distintas posibilidades de movimiento y tratar de llegar a una composición inventada por ellos.

Les mostramos los signos del alfabeto del movimiento *cualquier desplazamiento* y el de *pausa activa*. De SP elegimos las señas de *desplazamiento* y *pausa*. Ambas se refieren a acciones de la misma índole, así que las elegimos para que posteriormente pudiéramos hacer el cruce entre ambas herramientas. Primero les mostramos las tarjetas con los signos y luego los gestos y cómo reaccionar ante ellos, para después hacer un juego dirigido en el que los estudiantes ponían en práctica lo aprendido para asimilar los cuatro elementos y llevarlos al movimiento del cuerpo.

Cuando los niños comprendieron los signos y gestos dirigimos a los niños con los gestos de SP y después dimos pie a que ellos formaran su propia secuencia de movimiento con una partitura ya establecida. La partitura se conforma de los signos de Inicio y Final, y en este caso, de Desplazamiento y Pausa activa.

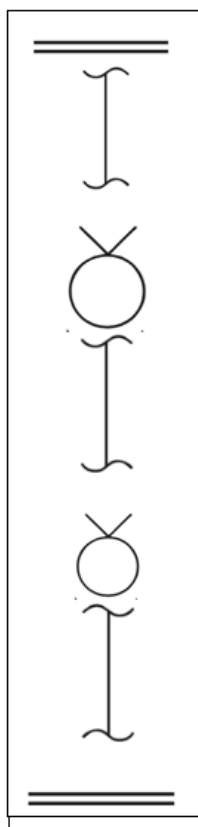


Figura 17. Ejemplo de la partitura de LOD. Elaboración propia

Con base en estos ejemplos podemos observar que la clase se divide en actividades unitarias pero que van en secuencia, se puede ver una evolución en la que cada actividad dota de herramientas a los estudiantes y profesoras para hacer la siguiente y así exista una mayor comprensión de la actividad final de cada clase.

Integración disciplinar

A la clasificación de Pring mencionada al inicio de este capítulo se añaden algunas otras formas de integración. La más cercana a lo que ocurrió entre las maestras acompañantes fue la *integración a través de conceptos*. Este tipo de integración surge cuando “se eligen dimensiones con mayor poder de abstracción como son los conceptos. Existen conceptos con potencialidad de gran importancia para diversas disciplinas” (Torres, 2012, p. 205).

En este caso lo que integramos fueron los conceptos. Para poder abordar las temáticas elegíamos un concepto y con ese trabajábamos. Por ejemplo, en un primer momento el

concepto elegido fue el de improvisación. Julieta y yo estábamos interesadas en esta técnica como dispositivo escénico y ambas coincidimos en que tenía potencial didáctico y además existe tanto en danza como en teatro. A partir de la elección de este concepto desglosamos otras necesidades que teníamos para poder llegar a la improvisación, ya que para llegar a este punto es necesario tener un entrenamiento previo.

Como mencioné anteriormente, acordamos utilizar el dispositivo de SP como estructura y articulamos algunos signos que nos servían para sintetizar ambas herramientas y darles a las profesoras elementos que ellas pudieran utilizar en sus clases.

En la integración de conceptos de danza y teatro, hay una correspondencia cercana a la *integración correlacionando disciplinas*. Según Pring (1976) es cuando hay distintas asignaturas y que en el currículo deben abordarse de manera separada, “sin embargo, dado que algunas partes de cada una de ellas, para ser entendidas, necesitan de contenidos que son típicos de otras, se establece una clara coordinación entre las disciplinas implicadas para superar tales obstáculos” (Torres, 2012, p. 204).

Aprendizaje significativo

Para comprender cómo las docentes integramos los conocimientos a nuestras estructuras cognitivas decidí indagar lo que sucede a nivel cognitivo. Según Ausubel (1963) el aprendizaje significativo es el proceso a través del cual un nuevo conocimiento “se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (Moreira, 1997, p. 2).

Como mencioné en el capítulo anterior, una de las posibilidades de integración que propone Pring (1976) es correlacionando disciplinas que, a modo de recordatorio, sucede cuando existen dos asignaturas que se abordan de manera separada pero que para poder ser comprendidas pueden ser explicadas a través de contenidos de otras materias (Torres, 2012, p. 204). Relaciono esta posibilidad de integración con el aprendizaje combinatorio que

propone Ausubel, ya que en el caso de las profesoras acompañantes muchos de los conceptos que utilizamos no pretendíamos que fueran más importantes que otros sino que estuvieran en la misma jerarquía, que uno complementara al otro y viceversa.

El aprendizaje combinatorio ocurre cuando el aprendizaje de conocimientos no se subordina ni superordena en relación con algún conocimiento ya existente en la estructura cognitiva. “No son subordinables ni son capaces de subordinar algún concepto o proposición ya establecido en la estructura cognitiva de la persona que aprende.” (Moreira, 1997, p. 3). Esto se ejemplifica en cómo construíamos nuestras clases, Julieta mencionaba algún signo del LOD y yo lo relacionaba con alguno del SP, como es el caso antes mencionado del signo de cualquier desplazamiento. Este nuevo conocimiento no reemplazó el que yo poseía de desplazamiento del SP, sino que nos aportó una nueva posibilidad.

El camino con Julieta se fue cimentando y enriqueciendo clase tras clase, conforme hablábamos de nuestros intereses y conocíamos las formas de pensar de cada una creamos un lenguaje en común.

Articulación de las disciplinas en la secuencia didáctica

Después de decidir los contenidos y las posibilidades que teníamos, comenzamos a planificar las experiencias de aprendizaje y que éstas siguieran “una secuencia que permita un aprendizaje continuo y acumulativo” (Taba, 1979, p. 476).

Las secuencias didácticas nos permitieron organizar los contenidos conceptuales y procedimentales⁷. Esta forma de organizar los elementos de una clase consiste en diseñar un “conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad... A su vez pretende articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de

⁷ Conocimiento sobre cómo llevar a cabo los pasos, operaciones o procesos requeridos en una tarea para lograr determinados objetivos y cómo aplicar las reglas, estrategias o heurísticos que pueden facilitar su realización eficaz. En este sentido, el contraste con el conocimiento declarativo resulta, en principio, muy claro: mientras que éste se refiere a conocer «qué» el procedimental se refiere a conocer «cómo».

trabajo” (Vilá i Santasusana, Ballesteros, Castellá, Cros, Grau y Palou, citado en Araya-Ramírez, 2014).

En el acompañamiento la secuencia didáctica tuvo una doble finalidad: planear las clases y que fungieran como ejemplo para las docentes acompañantes.

Las secuencias didácticas las construimos considerando tres aspectos: el poco tiempo que se tiene a la semana para impartir la clase de Educación Artística, los conocimientos previos que tenían los estudiantes y profesoras y las herramientas de improvisación dancística y teatral que Julieta y yo ya habíamos acordado implementar. La planeación era la misma para los tres grupos, 3º, 5º y 6º.

En el plan de estudios se proyecta que la clase de Educación Artística sea impartida una vez a la semana, por esto pensamos que lo más adecuado era enseñarles a las maestras y a los niños las técnicas de improvisación con las cuales tuvieran un amplio espectro para explorar las artes.

Como ya mencioné construimos las clases sustentándonos en el plan de estudios de 2011; tomamos los aprendizajes esperados de distintos grados durante las seis primeras sesiones. Esto para tener progresión didáctica y que los criterios de secuenciación entre momentos didácticos fueran lógicos para las profesoras.

Organización de las secuencias didácticas

Las secuencias se dividen en cuatro secciones: la primera corresponde a la fecha y a las docentes encargadas. La segunda describe los objetivos esperados. En la tercera se registran los aprendizajes esperados por cada sesión (en algunas sesiones se repiten puesto que se necesita más de una sesión para llegar a ellos). La cuarta sección se divide a su vez en cuatro partes, inicio, desarrollo, cierre y materiales y recursos didácticos.

Construimos la secuencia con los aprendizajes esperados de distintos grados llevando una secuencia lógica, que desde nuestro criterio, se deben obtener antes que otros. En este ejemplo, que es de la primera sesión del acompañamiento elegimos para teatro:

Utiliza las posibilidades de movimiento en un escenario al distinguir las relaciones de acción que existen en el espacio teatral. (3º. Bloque, I)
Utiliza la expresión corporal para comunicar ideas y sentimientos. (1o. Bloque I)
Identificación de las diferencias entre movimiento y acción para reconocer posibilidades corporales. (1o. Bloque II)
Distinción del cuerpo como emisor y receptor de mensajes. (1o. Bloque I)

Tabla 12. Fragmento de planeación de la primera sesión, teatro. Elaboración propia

Y para danza elegimos:

Creación de secuencias de movimiento y figuras espaciales en grupos (dúos, tríos, cuartetos, etcétera). (3er. Bloque)
Construcción de una secuencia dancística integrando otro arte escénico. (5to. Bloque II)
Estructuración de secuencias de movimiento utilizando ideas sencillas. (4to. Bloque I)
Preparación de secuencias sencillas donde se ubique en el espacio general y en el personal. (1o. Bloque III)

Tabla 13. Fragmento de planeación de la primera sesión, danza. Elaboración propia

De esta manera nos apoyamos en el Plan de Estudios, encontramos bases para trabajar con los ejes establecidos anteriormente. En esta sesión el objetivo era:

Que los alumnos reconozcan el pulso y el ritmo corporal a partir de los desplazamientos en el espacio y la pausa activa. Elaboren composiciones de movimiento a partir de gestos del Soundpainting y conceptos y símbolos del Alfabeto de Movimiento (Secuencia didáctica, Primera sesión de acompañamiento).

En ambas disciplinas encontramos temas en los que el uso del cuerpo era indispensable para comunicar ideas y sentimientos, también el reconocimiento del espacio y la elaboración de secuencias de movimiento sencillas en grupos pequeños, utilizando la idea de estar situados en el espacio general y personal.

Así creamos nodos interdisciplinarios en los que danza y teatro se aprendieran y asimilaran a través de los temas que propone el Plan de estudios y al articularlas con el SP y el LOD.

Inicio.

El inicio constituye una etapa introductoria de la clase. Taba (1979) menciona que en este momento las actividades son introductorias, de exploración y de orientación y que éstas funcionan como catalizadores para:

- a) Que los docentes hagan un diagnóstico
- b) Que los estudiantes conecten con sus propias experiencias
- c) Despierten su interés
- d) Brinden datos de los problemas a tratarse
- e) Creen compromiso y motivación

En el inicio de la clase pretendíamos despertar el interés de los estudiantes por lo que incluíamos un calentamiento físico y mental para atraer la atención de los niños y niñas a la clase. Se hacía mediante juegos en los que se incluían movimientos corporales y juegos que estimulaban la imaginación.

En el siguiente cuadro se observan las actividades propuestas para la primera sesión, en la que al jugar los estudiantes comenzaron a experimentar el uso del espacio, las posibilidades de movimiento y relacionarlo con imágenes mentales.

El calentamiento consistía en caminar por el espacio y observar a los compañeros con atención mientras se desplazaban, en algún momento de la caminata cualquier estudiante podía detenerse, cuando esto sucedía todos debían detenerse y reiniciar la marcha cuando alguien más comenzara a caminar. Posteriormente la actividad evolucionaba a seguir un

ritmo que era marcado por distintos instrumentos: una cabasa⁸, un tambor o una melódica.

Esta actividad tenía la finalidad de que los niños experimentaran distintas formas de desplazamiento detonadas por los sonidos que producían los instrumentos.

Después se decían distintos números que correspondían a movimientos: saltar, sentarse, chocarlas con alguien, salto con giro, acostarse en el piso y sentadilla. Para finalizar las consignas cambiaban a animales o personas que tienen distintas formas de desplazarse como saltar como conejo, desplazarse como si fueran tortugas, serpientes, carros de carreras, personas de la tercera edad y caballos.

Así, el inicio de la clase los situaba en el aquí y en el ahora y comenzaban a explorar distintas formas de desplazamientos mediante juegos sin aún entrar a la teoría.

INICIO	1. Presentación ante el grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Presentación y reglas del juego (10 min) • Llevarlas elaboradas y se dejan colgadas en el salón hojas de rotafolio • Gafetes baño 	10 min.
	2. Calentamiento <ol style="list-style-type: none"> a. Caminar por el espacio y cuando alguien se detiene todos se detienen, alguien inicia todos inician <i>ad libitum</i>. Posteriormente se comienza a generar un ritmo. b. Caminata siguiendo un pulso, se detienen cuando este para (Tambor, cabasa, melódica) c. Caminata con consignas: los niños caminan por el espacio y se generan distintas consignas. Después de cada consigna se sigue la caminata. 	5 min.
	1. Salto	5 min
		5 min

⁸ Es un instrumento percusivo de madera, que se construye con anillos de bolas de acero en forma de cadenas, que envuelven un cilindro grueso. En su interior, hay unas sonajas metálicas que cuando el instrumento se agita en el aire o se golpea con la mano entrechocan entre sí o con la pared de la cabasa y producen sonido. El cilindro está unido a un largo y delgado mango.

	<p>2.Sentarse</p> <p>3.Chocarlas con alguien</p> <p>4.Salto con giro</p> <p>5.Acostarse en el piso</p> <p>6.Sentadilla</p> <p>d) Caminar por el espacio y seguir las siguientes consignas sin parar hasta que se cambie la consigna:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cuerda Floja -Saltos de conejo -Como si fuéramos tortugas -Como si fuéramos Serpiente -Como si fuéramos carro de carreras -Como si fuéramos un viejito Cómo si fuéramos caballos 	5 min
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------

Tabla 14. Fragmento de planeación de la primera sesión, inicio. Elaboración propia.

Desarrollo.

En esta etapa de la secuencia didáctica les proporcionamos a los estudiantes los materiales necesarios para que ayuden a desarrollar diversos temas de la asignatura (Taba, 1979, p. 479). En esta clase decidimos enseñar los signos del LOD de cualquier desplazamiento y el de pausa activa, así como el gesto de SP de desplazamiento. Primero los signos los presentamos dibujados en el pizarrón y los gestos los hicimos con el cuerpo, posteriormente hicimos un juego en el que los niños y niñas tenían que estar frente a las profesoras observando los gestos y signos para ejecutarlos. La finalidad de esta actividad era que los estudiantes asimilaran los elementos del SP y LOD, los relacionaran y tuvieran la base para las siguientes clases.

Julieta y yo previamente les dejamos una tarea en la que tenían que contestar una serie de preguntas acerca de su comunidad y familia para obtener detonadores para la última actividad del desarrollo de la sesión. Después de comentar las preguntas, se hizo un repaso de

las señas y gestos para después explicarles cómo funciona una partitura, se dividió el grupo en equipos de cuatro y les permitimos explorar los movimientos con la finalidad de presentar una composición de movimientos.

Se puede observar que cada ejercicio iba dotando de elementos a los estudiantes para llegar al momento de la composición de las secuencias de movimiento.

Generalización.

Después de que los estudiantes obtuvieron los elementos del tema, proporcionamos un espacio que les ayuda a “coordinar sus ideas y a reformarlas en sus propios términos” (Taba, p. 479). En este caso la generalización se distingue en los puntos 5 y 6 de la secuencia, los niños y niñas exploraron los signos y señas; primero en grupo con las profesoras y después en equipos.

En el punto 5 las docentes les mostraban a los alumnos algunas señas y ellos debían proponer los desplazamientos que quisieran. En el punto 6 se dieron unos minutos para que experimentaran las combinaciones de signos en una partitura, la comprendieran y asimilaran a través de la experimentación y de poder socializar el conocimiento que acababan de obtener.

DESARROLLO	3. Presentación de señas y signos de desplazamiento y pausa así como las señas para el Soundpainting	10 min.
	-Se hará una breve introducción a las señas que se utilizarán en la clase que serán movimiento y pausa -Se mostrarán los signos del Lenguaje de la Danza: “cualquier desplazamiento y pausa”	10 min

	<p>-Breve ejercicio de reconocimiento de signos y señas con música</p> <p>Los alumnos estarán distribuidos por el espacio viendo a las profesoras, a modo de juego de payaso irán siguiendo las indicaciones de señas y signos para que las practiquen y asimilen.</p> <p>Ejemplo: la profesora muestra el signo de cualquier <i>desplazamiento</i> y los niños lo ejecutan, tienen que estar atentos al cambio de signo. Cuando aparece el signo de <i>pausa activa</i> deberán parar en cualquier punto en el que hayan quedado. De igual modo se hará con las señas de movimiento y pausa del Soundpainting, tendrán que estar atentos al tempo y las señas de la profesora.</p> <p>4. Para la siguiente actividad se hará un breve repaso acerca de la tarea que se dejó previamente para tener elementos para las composiciones.</p> <p>¿De dónde son mis papás?</p> <p>¿Dónde nací?</p> <p>¿Cuáles son los animales de mi comunidad, del Ajusco?</p> <p>¿Quiénes integran mi familia?</p> <p>¿Qué festejos se hacen en mi comunidad?</p> <p>¿Qué oficios o profesiones hay en mi familia?</p> <p>¿Qué quiero ser de grande?</p>	<p>5 min.</p> <p>5 min.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------

	<p>5. Composición general a partir de las señas dirigida por las profesoras</p> <p>-Los niños ya tendrán claras las señas y signos, por lo que guiados por las maestras irán formando composiciones escénicas a modo de práctica para la siguiente actividad.</p> <p>6. Composición por equipos (4) a partir de una partitura con consignas ya establecidas por la profesora</p> <p>-Se dividirá al grupo en equipos de cuatro. Se les mostrará a los alumnos una partitura de consignas con LOD (pausa y cualquier desplazamiento) con la que elaborarán sus propias composiciones.</p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Tabla 15. Fragmento de planeación de la primera sesión, desarrollo. Elaboración propia.

Cierre.

Esta sección de la planeación permite a los estudiantes medir, evaluar, o ubicar los temas abordados en la clase. Las actividades planeadas para los cierres generalmente eran presentar las secuencias, improvisaciones o escenas que se habían construido hacia el final de la sesión con la finalidad de que aplicaran lo aprendido durante la clase. También hacíamos una reflexión de las experiencias vividas guiadas con preguntas diseñadas para la reflexión grupal.

Al final hay un apartado de materiales y recursos didácticos en la que enumerábamos los distintos materiales que necesitaríamos y la música que utilizaríamos en la clase.

CIERRE	<p>7. Los alumnos mostrarán a los compañeros sus composiciones.</p> <p>8. Retroalimentación</p> <p>Mientras recuperan el ritmo natural de la respiración los niños se recuestan en el piso y se les hacen las siguiente preguntas para que reflexionen lo visto en la clase.</p> <p>-¿Cómo les pareció la clase?</p> <p>-¿Qué no te gustó de la clase?</p> <p>-¿Qué sentiste?</p>	10 min
Materiales y recursos didácticos:	<p>Bocina, reproductor de música, tambor, cabasa, melódica.</p> <p>Símbolos del alfabeto para seis equipos y 6 hojas con partitura establecida.</p> <p>Música:</p> <p>Incnuicatl, Lila Downs.</p> <p>Xiquiyehua, canción popular.</p> <p>Frida, Yann Tiersen</p>	

Tabla 16. Fragmento de planeación de la primera sesión, cierre. Elaboración propia.

Las secuencias didácticas fueron un elemento clave en la integración de los conocimientos y saberes de las docentes acompañantes, porque en su construcción hacíamos el ejercicio consciente de construir puentes entre nuestras disciplinas y la práctica docente, que las secuencias comunicaran de forma clara y sencilla las actividades a las profesoras acompañadas y que las clases fueran efectivas y útiles para los discentes.

Era muy importante que las profesoras acompañadas obtuvieran las herramientas y las integraran a sus saberes y conocimientos por lo que al elaborar estos materiales se tomaron decisiones no solo pensando en lo que queríamos enseñar a los estudiantes sino lo que las docentes probablemente conectarían con su propia práctica.

Los docentes dan significado a su propia práctica y la asumen en su contexto y realidad. Las acompañantes consideramos que para transformar las prácticas de las profesoras debíamos darnos a la tarea de construir puentes entre lo que ellas hacían y con lo que nosotras les proponíamos (Perrenoud en Astudillo, C., Rivarosa, A., Ortiz, F., 2007).

Soundpainting y el Lenguaje de la Danza

Decidimos que queríamos que los estudiantes improvisaran historias y que tuvieran herramientas para hacerlo. Como mencioné antes, elegimos elementos del LOD, la cual permite a profesoras y estudiantes no solo poder nombrar los conceptos, sino que favorece “el manejo concreto de conceptos abstractos y la futura apropiación cognitiva y afectiva del proceso de creación dancística” (Ferreiro, A. y Lavalle, J., 2014, p. 28).

Nos interesaba que todos los elementos que aprendieran los vincularan y los llevaran a la práctica a través del SP, método mediante el cual se desarrollan a su vez “actitudes de respeto, colaboración, integración social, capacidad de atención y concentración, así como la creatividad” (García, 2015, p. 9).

Uno de los principales propósitos del SP es que al dejar un amplio margen para que los estudiantes decidan la mejor solución interpretativa ante los gestos, abre posibilidades imaginativas, creadoras, etcétera, que tal vez no se tienen al aprender las artes a través de las disciplinas.

Thompson (citado en García, 2015, p. 10) afirma que lo más interesante del método es que posibilita que todos los intérpretes estén a la misma altura. Es una experiencia enriquecedora que profesores y estudiantes se propongan crear juntos, que puedan explorar

las herramientas y aprenderlas. Se construye un espacio en el que se comparte la experiencia creativa y se crea un clima colaborativo.

La improvisación es un punto clave porque se puede hacer en la danza, en el teatro y en la música; además solo se necesitan los cuerpos presentes de los discentes y las docentes. En la improvisación el error no existe, por lo que se trabaja con lo que el intérprete ofrece, en el SP el *soundpainter* o director se encarga de ir modelando lo que surge en el momento de la improvisación. Estas cualidades son primordiales porque en los ejes de integración de los conocimientos y saberes nos interesaba impulsar la escucha, la empatía, el trabajo en equipo y el tiempo de creación.

El camino de las secuencias didácticas

En las planeaciones el objetivo general del taller era: “que los alumnos por medio de la exploración y creación escénica reconozcan la diversidad cultural de su entorno y del país a partir de cantos, juegos, tradiciones y costumbres, para elaborar composiciones en tiempo real.” Conforme pasaron las sesiones nos alejamos del tema de la diversidad cultural. Esto ocurrió porque esa fue la idea de las acompañantes y queríamos que se continuara en la fase de apropiación, y para ello era muy importante que las profesoras acompañadas tuvieran interés en el tema. Con el paso de las clases ellas optaron por temas distintos, la docente de quinto año optó por la poesía y la convivencia y la de sexto por el tema de la carta, temas que abordaremos en el siguiente apartado.

Durante la segunda fase tuvimos mayor contacto con los grupos y las profesoras. Cuando las fuimos conociendo y reconociendo sus intereses, sus formas de convivencia y modos de trabajar como grupo, tomamos decisiones en la elaboración de las secuencias didácticas.

Para la construcción de las planeaciones teníamos un camino: hilar los conocimientos disciplinares para bordar sobre el bastidor que era el SP. Estos hilos conductores eran los

conceptos del LOD, conocimientos de teatro, improvisación y música. Estas herramientas posibilitaban que en el SP se pudieran construir historias.

Para contar historias, primero teníamos que pasar por un camino en el que paulatinamente les diéramos a los estudiantes las herramientas necesarias y ellos pudieran integrarlas a la práctica.

En los calentamientos generalmente, además de preparar el cuerpo y la mente para la clase, les brindábamos juegos o ejercicios en los que integrábamos algunos conceptos del LOD, de teatro o de música. En el desarrollo se hacían juegos más complejos, después en la generalización se abría el espacio para la exploración guiada por las profesoras o por los estudiantes. En el cierre observábamos los ejercicios y se hacían preguntas acerca de lo planteado en la sesión.

A continuación, en un ejemplo de esto, analizaremos la articulación de los conceptos de LOD y SP de la cuarta sesión de la segunda fase.

Abordamos los temas de música de primer año del bloque I, en los ejes de apreciación y de expresión: “identificación de los diferentes sonidos presentes en el entorno y los producidos por diferentes partes de su cuerpo; realización de acciones corporales tomando como referencia la producción del sonido” (SEP, 2011). Y de tercer año, del bloque III en el eje de expresión: “realización de improvisaciones rítmicas y acompañamiento de canciones utilizando los instrumentos contruidos” (SEP, 2011).

Incluimos cinco gestos de SP enfocados a lo musical: *long tone*⁹, *staccato*¹⁰, *volumen*, *voz*, *instrumento*; y seis de movimiento: *acercar/alejar*, *entrar/salir lentamente*, *pararse*, *sentarse*, *bailar* y *forma*.

⁹ *Long tone* indica generar un tono alargado, una nota pedal que se mantiene por varios compases, generalmente en el bajo (pueden ser notas graves en el piano, guitarra, o el bajo mismo), mientras se elaboran otras armonías encima de ella.

¹⁰ *Staccato* indica que determinada nota ha de sonar acortada, de manera que quede claramente separada de la siguiente, y con mayor intensidad; implica asimismo un ligero acento.

En la parte del calentamiento dimos una breve introducción de la técnica vocal: los resonadores vocales y cómo utilizarlos para luego pasar a una actividad de imitación de sonidos. Esta actividad se unía a la siguiente en la que los niños creaban ritmos con objetos cotidianos la idea de haber hecho la exploración vocal era que la voz la utilizaran como recurso sonoro. En el pozo de sonidos los niños y niñas exploraban los que pudieran hacer con su cuerpo: dar palmadas con las manos en las piernas, chasquidos, besos; el sonido que produce el cabello, los dientes al tiritar, sonidos graves y agudos con la voz.

El ejercicio ¿Qué sonidos tiene mi objeto? se hacía con una cosa con la que se pudieran producir sonidos. Para que los estudiantes la tomaran se propuso una exploración de las acciones relacionadas con la intención o propósito del movimiento: acercarse, alejarse o rodear el objeto. La profesora guiaba esta actividad para que los alumnos se relacionaran con él y con el espacio. Después, cuando lograran tomarlo exploraban cuántos sonidos podían hacer con el elemento. Elegían el que más les gustaba y le agregaban un movimiento y su palabra favorita. Esto para generar una secuencia de movimiento que incluía un sonido y una palabra que se usaría en el ejercicio posterior que era la culminación de la sesión: explorar por primera vez el *soundpainting*.

Los tres ejercicios anteriores tienen como objetivo dotar de herramientas a los niños y niñas para llegar a improvisar a partir de los gestos que propondría el director del SP. Para ello propusimos dentro de la secuencia didáctica una partitura. Esto no se hace en el SP, en realidad el director decide en el momento los gestos que los intérpretes deben ejecutar; pero en este caso para que las maestras tuvieran un ejemplo la incluimos en la secuencia.

<p>-Todos - salen lentamente</p> <p>-Todos - entran lentamente - se sientan-ahora</p> <p>-Seña de movimiento (movimiento relacionado con el objeto) - scan</p>

-Pausa
-Seña de instrumento (objeto) - scan
-Pausa
-Seña de voz (palabra) - scan
-Pausa

Tabla 17. Partitura secuencia didáctica. Elaboración propia

Antes de iniciar el SP se les explicaron a los estudiantes las nuevas señas y se hizo un breve repaso de las que ya se habían visto en las sesiones anteriores.

Para hacer el SP los niños se sientan en medio círculo frente al director para que puedan ver las indicaciones. Antes de comenzar esta actividad en la secuencia didáctica propusimos que se hiciera un ejercicio de *scan*, que consiste en que el director pase su mano como una especie de escaneo frente a los alumnos, si son señalados tiene que ejecutar lo que se les pida. Por ejemplo en el *scan* de instrumento, voz o movimiento se desglosaba lo que ya habían hecho en el ejercicio de ¿Qué sonidos tiene mi objeto?.

Todas las actividades anteriores brindaban herramientas con las que podían improvisar sonidos y movimientos con las señas del director. Este primer SP estaba planeado para ser el primer acercamiento de los alumnos a la herramienta para que en las clases posteriores pudieran acercarse improvisando sonidos, movimientos, y con la ayuda de otros ejercicios diálogos y pequeñas escenas.

A continuación expongo en una tabla cuáles fueron los conceptos aislados de cada teatro y danza y el punto en el que convergieron al ser vinculados con un gesto de SP.

Danza	SP	TEATRO	SP	MÚSICA	SP
Acciones relacionadas con la intención o propósito del movimiento: acercarse, alejarse o rodear el objeto.	<i>Acercarse/alejarse</i> <i>Entrar/salir</i> <i>lentamente</i> <i>Pararse</i> <i>Sentarse</i> <i>Bailar</i> <i>Forma</i>	Exploración vocal con imitación	<i>Voz</i>	Sonidos producidos por diferentes partes de su cuerpo. Realización de acciones tomando como referencia la producción del sonido. Realización de improvisaciones rítmicas con objetos (SEP, 2011)	<i>Long tone</i> <i>Staccato</i> <i>Volumen</i> <i>Instrumento</i>

Tabla 18. Convergencia entre temas y gestos del SP. Elaboración propia

Los ejercicios de exploración de danza, música y teatro sirven para proveer a los estudiantes herramientas para improvisar; para que tengan un elemento al cual asirse en la improvisación, ya sea en repetirlo o tomarlo como detonador para crear algo nuevo o haciendo secuencias de movimiento, ritmos, etcétera. Es importante que antes de comenzar a improvisar se tengan espacios de exploración para que los estudiantes conozcan sus posibilidades y el potencial creador que poseen.

En la quinta sesión nos enfocamos a la improvisación teatral, en las clases anteriores nos enfocamos en el movimiento y en el ritmo, creímos conveniente trazar el camino de esta manera porque antes de llegar a los juegos teatrales era necesario que los estudiantes conocieran las posibilidades de movimiento y sonoras que existen y cómo ellos a través de la exploración y guía con las profesoras podían descubrirlas.

En esta clase comenzamos con un juego de calentamiento muy usado en teatro que llamamos “Hondom”. Este calentamiento sirve para que los estudiantes centren su atención, creen un ritmo grupal y suban su temperatura corporal.

Después pasamos a los juegos de improvisación en los que no hay diálogo, sino en los que se crean imágenes fijas. La intención de estos juegos es que los niños y niñas despierten su imaginación y se permitan jugar dentro de la clase.

La primera actividad fue “Yo soy”, en este juego la profesora propone un tema y los estudiantes *ad libitum*, reaccionan a esta. Por ejemplo. Si el tema es “un parque” alguien decide pasar y decir “yo soy un columpio” pasa al centro del círculo y se coloca en una posición que se asemeje al columpio, se continúa hasta que hayan suficientes elementos del parque. Al finalizar el juego la profesora hace la seña de SP de *boomerang*¹¹, y la escena cobra vida en forma repetitiva, es decir, la acción se repite una y otra vez de forma continua. El juego siguiente es parecido, se llama fotografía y también se construyen imágenes por tiempos pero sin hablar. Se divide al grupo por equipos, uno hace la imagen, los otros deben adivinar. De igual forma se propone un tema pero esta vez los niños sin ponerse de acuerdo pasan uno a uno, la idea es que primero pase un estudiante y se coloque en una posición referente a la temática, el siguiente tendrá que componer la imagen basado en el compañero

¹¹ En la metodología original el nombre de este gesto es *stab free*, nosotras lo adaptamos a *boomerang* por ser una palabra conocida para los estudiantes.

anterior. La finalidad es que el otro equipo adivine la tercera actividad del desarrollo se llama composición. Los niños previamente han elegido una imagen en la que aparece una persona, de ella tienen que observar ¿qué están haciendo las personas de sus imágenes?, ¿en dónde están?, ¿qué están haciendo?, ¿por qué están ahí?.

Estas preguntas tienen el propósito de inventar una historia de las personas de las imágenes, con la intención de prepararlos para la improvisación total en la sexta sesión. Después de hacer la reflexión individual se hace la preparación para el SP. Los primeros gestos que se usan son *staccato* y *forma*, para que ellos hagan las posiciones que tienen las personas en sus imágenes, la segunda fue hacer un *scan* de historia (seña de hablar), *movimiento* y *forma*.

-*Staccato* exploramos las *formas* de las imágenes que traen
-*Scan* de prueba de *historia, movimiento, forma*.

Figura 19. Primeros gestos. Elaboración propia

En esta sección de la secuencia didáctica integramos las señas de SP de *improvisar, reír, llorar y fotografía*. En la planeación también adjuntamos una partitura:

-Salir/entrar lento
-Scan de historia (seña de hablar): tendrán que inventar una historia de la imagen que trajeron
-Pararse
Dos pasan
-Improvisa 1
-Reír/llorar
-Fotografía (tablau)
Dos pasan

-Improvisación 2
-Fotografía
-Todos se desplazan
-Boomerang
-Descongela escena1
-Termina idea
-Descongela escena2
-Termina idea
-Todos se sientan
-Instrumento / cantar
-Volumen
Tú, tú y tú
-Bailar loop-Acercar/alejar
-Termina tu idea
-Salir lentamente

Figura 20. Partitura SP. Elaboración propia

En la tabla de la partitura se observan algunas indicaciones que se explican en esta clase, los participantes que van a improvisar son señalados por el director, en este caso se puede leer como “tú, tú y tú” (depende del número de intérpretes que se necesiten. También la seña de fotografía que tiene dos partes, congelar y descongelar la imagen).

Con esta partitura alcanzamos una de las metas: que los niños y niñas improvisaran y que además utilizaran todos los recursos aprendidos hasta esa sesión. Cabe resaltar que las exploraciones del SP no han llegado a su máxima expresión, se ha experimentado con distintos elementos y el aprendizaje de los gestos.

Para la sexta sesión les pedimos a los estudiantes que llevaran tres imágenes en hojas individuales de personas que estuvieran posicionadas en nivel bajo, medio y alto para hacer un ejercicio de partitura con ellas y crearán una pequeña secuencia que se utilizaría en el SP. La secuencia se crearía de la siguiente forma: los estudiantes en parejas colocarían las imágenes en distintas partes del espacio y se trasladarían de una a la otra, cuando llegaran a la imagen debían tomar la posición impresa y en la transición a la siguiente imagen diseñar un desplazamiento. De este modo crearían una secuencia que sería *forma, desplazamiento, forma, desplazamiento, forma*. En esta exploración se integraron los gestos de *memoria* y de *bailar*. Después de que los niños inventaron sus secuencias les pedimos que las memorizaran.

Después les pedimos a los estudiantes que pensando “en lo que quieren ser de grandes” imaginaran:

Yo soy _____ porque _____

Lo que más me gusta hacer es _____

Lo que nunca haría es _____

Estas preguntas sirven para detonar la creación de personajes y para explicar el PROL, que significa personaje, relación, objetivo, y lugar. Para hacer este ejercicio de nuevo se trabaja por equipos, con la misma pareja con la que se exploró la danza. Les pedíamos que en parejas se preguntaran:

¿Quién soy?

¿Cómo hablo?

¿Cómo me muevo?

¿Qué relación tengo con el personaje de mi compañero?

¿Qué vamos a hacer juntos?

¿En dónde?

Esto ayuda a desarrollar la imaginación y al trabajarlo por equipos juegan a inventar sus personajes.

Con todo el trabajo previo iniciamos el SP. En la planeación adjuntamos una nota en la que explicamos que para que el ejercicio funcionara mejor era importante que el grupo se dividiera en dos partes para que unos actuaran y los otros observaran y después cambiaran de rol. Se les explicaba a los estudiantes antes de empezar que cuando improvisaran debía ser con los personajes que exploraron anteriormente en las parejas. El gesto de bailar detonaría la secuencia diseñada en la actividad de las imágenes y que con el *scan* de historia contarán la historia de su personaje.

En esta clase también se propuso una partitura:

Preparación	<ul style="list-style-type: none"> -Todos-desplazamiento-ahora -Pausa -Bailar-ahora -boomerang - todos- desplazamiento- ahora -todos-Sentarse-ahora en su lugar -Scan de historia de su personaje dos veces -Hablar- scan
Desarrollo del SP	<ul style="list-style-type: none"> -tú-tú-tú-pararse-al frente-ahora- actúa- ahora -Resto del grupo-toca su instrumento- volumen bajo- ahora -tú- tú y tú – bailar- ahora -Fotografía (tablau) a los bailarines

.-Fotografía (tablau) bailarines (descongelar después de un momento de foco a los actores)
 -Cerrando idea los que están actuando
 -Bailarines, siéntense-ahora
 - -tú tú y tu- pararse- ir al centro -actuar
 Comienza impro 2,
 -Músicos- silencio
 -Risas o llantos dependiendo la historia
 -Músicos -Staccato
 -Termina tu idea actores
 -impro 3
 -Tu tu y tu- improvisa- actuando-ahora
 -Música baja volumen silencio
 -tu tu y tu (con los que habían pasado antes elegir algunos de las historias anteriores) actuar- ahora
 -Cierren historia
 -Todos-bailar-ahora (entra música)
 - Salir lentamente

Tabla 19. Partitura completa. Elaboración propia

En esta partitura podemos observar que se integraron todos los gestos aprendidos durante las cinco sesiones anteriores, tanto los de danza, música y teatro que se han explicado a lo largo del capítulo.

La articulación de los conceptos de SP y LOD al principio sí fue a través de los signos, conforme avanzó el acompañamiento ya no fueron los signos lo que articulaban las

herramientas sino que hicimos una articulación de conceptos de LOD y de música con los gestos y los procedimientos del SP.

La construcción de las secuencias didácticas fue un proceso enriquecedor en el que descubrimos las conexiones entre las disciplinas y logramos desdibujar algunas fronteras para hacer clases interdisciplinarias. En general se logró el objetivo de generar una actitud interdisciplinaria en el aula.

Las docentes incluyeron en sus propias secuencias didácticas algunos aspectos como agregar el inicio de la clase. La profesora A nos hizo saber que ese fue un descubrimiento que ella hizo en el acompañamiento, cómo utilizar las actividades de inicio para preparar a los estudiantes para lo que venga en el desarrollo de la clase.

Capítulo 6. Integración de las profesoras acompañadas

En este apartado abordaré las sesiones de la cuarta fase en las que observé cómo las profesoras integraban los conocimientos en el currículum.

A modo de recordatorio, en el caso que estudio encontré los dos primeros modos de integración que propone Pring (1994, citado en Ferreiro, 2009 p. 56): la correlación de la danza y el teatro; y la integración de estas con temas relacionados con otras materias, la profesora A con Español y la profesora M con Formación Cívica y Ética. En el acompañamiento, Julieta y yo articulamos ambas disciplinas mediante el SP y el LOD; tomamos elementos de ambas herramientas y los incorporamos para generar clases interdisciplinarias en las que se desdibujaron los límites disciplinares.

Como se menciona en el capítulo 3 (en el apartado de grados de integración) en la segunda fase del acompañamiento entrelazamos algunos signos y señas de las herramientas. Esta fusión ayudó a que los niños y niñas comprendieran los signos con los gestos sin tener que recurrir a algún material impreso. La idea era poder integrar ambos lenguajes sin cambiar de soporte, es decir ir de las tarjetas al movimiento del director.

Integración de temas, tópicos e ideas

Haremos una revisión de lo sucedido con las profesoras acompañadas y cómo surgió la integración.

La profesora acompañada M deseaba abordar temas de Formación Cívica y Ética, y también quería mejorar la convivencia en el aula; en este caso coincide con la integración de “temas, tópicos e ideas” (Pring citado en Torres, 2012) que es la articulación de distintas áreas de conocimiento a partir de un tema. El tópico era el de las normas de convivencia y para integrarlo a su clase utilizó los juegos aprendidos en la fase de ejemplificación, que a su vez integraban principios de teatro y danza. En este caso el tema es atravesado por varias asignaturas y facilita la comprensión (Torres, 2012).

A continuación indagaremos sobre los ejes transversales¹² que surgieron en las secuencias didácticas y analizo cómo se integraron a través de las actividades que se diseñaban para las clases. Por ejemplo, los juegos de calentamiento que sirven para integrar al grupo y estar presentes en las actividades.

Tomo como ejemplo un relato ampliado de la cuarta fase con 5° año (5° 1ª sesión 4 fase). La primera sesión de la fase de apropiación comenzó con un juego de calentamiento en el que los estudiantes se colocaban en ronda y lanzaban una pelota, la consigna era hacer contacto visual con otro compañero y lanzarla diciendo una “norma democrática” de la vida cotidiana, si era correcta el juego continuaba, si era incorrecta todos los niños y niñas tenían que correr para cambiar de lugar en el círculo. Esta actividad la esbozó la profesora a partir del juego Hondom¹³ y el de la pelota. La profesora usó como base el juego de la pelota e integró a la actividad la consigna de cambiar de lugar del juego Hondom cuando la idea era errónea.

En este primer ejemplo la profesora M integró elementos de dos juegos aprendidos en una clase de la segunda fase y en el taller para maestras en función del tema de las normas democráticas (Relato en la Fig. 1).

Según Roegiers (2004) la definición general de la integración es la “operación mediante la cual se hacen interdependientes diversos elementos que estaban disociados al principio, con el objeto de hacerlos funcionar de una manera articulada y en función de una meta establecida” (p. 33). Dado que la profesora quería que los alumnos aprendieran normas de convivencia y tratar de mejorarla (ya que existían problemas de esta índole en su salón de

¹² Los ejes transversales en la educación son “instrumentos globalizadores de carácter interdisciplinario que recorren la totalidad de una malla curricular y en particular la totalidad de las áreas del conocimiento, las disciplinas y los temas, con la finalidad de crear condiciones favorables para proporcionar a los discentes una mayor formación en aspectos globales y holísticos. Los ejes transversales se constituyen en fundamentos para la práctica de la enseñanza al integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje”. (s.f., <http://www.ejestransversales.com/>)

¹³ Hondom es un juego clásico de calentamiento teatral en el que en ronda se van diciendo distintas consignas que indican movimientos e interacciones con los demás.

clases) articuló los distintos conocimientos de teatro y danza junto con formación cívica y ética.

Ella tomó los ejemplos de actividades anteriores que le permitieron articular la temática en la que estaba interesada. En este caso utilizó el juego como instrumento, el cual es utilizado “como algo técnico que altera el proceso de una adaptación natural” que determinó la forma de trabajo para que los estudiantes comprendieran el tema a través del juego (Vigotsky en Daniels, 2003, p. 34).

El tema de las normas democráticas lo habían abordado en una clase anterior; con el juego como mediador los estudiantes emplean los conceptos que hasta ese momento solo eran memorizados para llevarlos a ejemplos de la vida cotidiana y entonces comprenderlos.

Según Vigotsky (1979), el juego no es solo una actividad en la infancia, sino “un factor básico en el desarrollo”; el juego crea una zona de desarrollo próximo porque “contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo” (Vigotsky, 1979, p.156).

Siguiendo a Pring (citado en Torres, 1998), la maestra M hace una integración de los conocimientos en dos niveles: la integración a través de temas, tópicos o ideas y en la integración en torno a una cuestión de vida práctica y diaria. El tópico es, como ya mencioné antes, las normas democráticas, que a su vez se relaciona con la vida práctica y cotidiana.

Así, M articuló un tópico del currículo y una problemática de lo que se vivía en el salón de clases, lo abordó con el juego para que pudieran buscar ejemplos de su vida diaria.

Para la siguiente actividad comienza a numerarlos del 1 al 5 para organizar los equipos. Se agrupan los equipos. Les pide que se sienten en el piso por equipo para ver unas imágenes y en silencio reflexionen. Les pide que observen bien, los detalles, quiénes están, etc. Les asigna una imagen a cada equipo, les da un tiempo para que representen por equipo sus imágenes. Los niños comentan en equipos. M hace rondas equipo por equipo, J también. Yo anoto. Después me integro.

Después de la exploración la maestra les dice que va a usar los gestos del SP, mientras ellos hacen lo que prepararon, les explica que va a estar usando –"los signos que aprendimos en este taller, yo todavía no me los sé todos, entonces si me equivoco ustedes me ayudan

¿vale? no se rían de mí, también ustedes me pueden enseñar cosas, sale, entonces el equipo uno pasa al frente y los demás va a adivinar lo que hace el equipo". Los niños se acomodan. M recuerda la primera seña de Todos y la de Ahora. Les pide que guarden silencio. Intervengo para explicar que aunque ya planearon algo tendrán que seguir las indicaciones de la maestra y les pido que se coloquen frente a "público". El primer equipo entra a la señal de la maestra y hacen su "escena". M me pregunta sobre una seña, le digo que es la de Boomerang. Los niños adivinan la escena. Pide que pase el equipo dos y les dice que les dio suficiente tiempo y que pasen rápido. El siguiente equipo no desarrolló su idea. M les dice, –"no los escucho, no sé qué están haciendo." Un niño pregunta si pueden hablar y les dice que sí, que no los ve actuando, –"¿se pusieron de acuerdo o no, lo platicaron? Tuvieron suficiente tiempo. A ver los demás equipos ayuden."

Los niños les dan ideas. Pasa un nuevo equipo, propongo que un niño sea el *soundpainter*, Mayra le pregunta a Rogelio si se sabe las señas. El siguiente equipo representa las elecciones. Igual el que siguió, pero este equipo tuvo un narrador. Mayra les pregunta si los niños pueden votar y les explica cómo el INE hace votaciones para niños.

Tabla 20. Relatos ampliados Normas de convivencia. Elaboración propia

Posteriormente continuó la clase con los conocimientos de SP que dimos a conocer durante la segunda fase. La primera parte de este ejercicio fue que los estudiantes observaran cinco imágenes a partir de las cuales los niños reflexionaban en voz alta y por turnos acerca de lo que veían. Ella les propuso elaborar escenas o imágenes corporales a partir de dibujos y fotografías que proyectó en el pizarrón. Cada equipo tenía que planear y explorar una escena o imagen corporal detonada por cada idea. Ya que los niños tenían elaborada su propuesta M por medio de los gestos del SP indicaría cuándo iniciar (Fig. 2).

La maestra M encontró en los gestos un uso para la cotidianidad escolar; más allá de la práctica artística, para poder comunicarse con los niños y niñas sin desgastar su voz (Entrevista final, profesora M).

M utilizó las actividades para mediar los contenidos que ella dominaba, como es el caso de las normas democráticas y los poemas. No imitó las actividades, sino que las adaptó como instrumentos para prácticas.

Según Vigotsky "el tipo más simple de instrumento sería la *herramienta* que actúa materialmente sobre el estímulo, modificándolo... no solo corresponde al entorno sino que lo modifica materialmente" (Pozo, 2006, p. 195).

Después de observar la primera sesión y la secuencia didáctica que ella elaboró para la siguiente clase, Julieta y yo le propusimos tres actividades pensadas en la mejora de la convivencia del grupo para que ella seleccionara alguna. Eligió la actividad del Monstruo, que consistía en que los niños construyeran un “monstruo” y cada estudiante sería una parte de él. Un niño pasaba al centro y comenzaba a hacer un movimiento y un sonido secuenciados, los estudiantes lo observaban y pasaba otro con otro movimiento y sonido que pudiera complementar los del anterior; así hasta que todos los niños complementaran al “monstruo” (Fig. 3). A continuación refiero los modos en los que ella lo trabajó:

<p>2. Monstruo</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Que los alumnos a partir de movimientos y sonidos compongan una máquina de sonidos con la finalidad de crear en conjunto. -Que apliquen los conocimientos anteriores de niveles, desplazamientos y posibilidades básicas de movimiento (flexión, extensión, rotación). <p>Ver el video con la finalidad de darse una idea de cómo funciona una máquina de sonidos y cómo cada parte es fundamental para crear la música. (Integrante de banda sueca Wintergatan ¡Crea música con canicas! https://www.youtube.com/watch?v=Fvcsvo91nIA).</p> <p>Después, todo el grupo sin hablar, tendrán que armar un monstruo robot. Primero se colocará el alumno que tenga la imagen clara de qué parte de ese monstruo quiere ser, y a partir de ahí se van integrando uno a uno los demás compañeros.</p> <p>Cada que se integre uno propone movimiento y sonido para que el siguiente se embone con el anterior. Cuando esté todo el monstruo listo, tendrá que hacer un pequeño desplazamiento. El ejercicio se ambientará con la música de Witergatan.</p> <p>¿Qué pasaría si una de las partes del robot desea ir hacia el lado opuesto? ¿Qué pasa si algunas de las piezas no se colocan donde deben de ir?</p>

Tabla 21. Materiales para profesoras Monstruo. Elaboración propia

Aquí destaca el hecho de que a partir de esta actividad elaboró varias de las sesiones siguientes y planeó el producto final de la clase de Educación Artística¹⁴.

La siguiente sesión analizada es la tercera, 5° 3ª sesión 4ª fase. Esta sesión comienza con un ejercicio que M había hecho anteriormente con sus alumnos: el ejercicio del espejo.

¹⁴ El producto final fue una presentación a los padres que se construyó a partir de poemas y de siluetas elaboradas por los estudiantes. La profesora M lo llamaba performance.

Lo hace en una ronda y un estudiante al centro propone movimientos y sonidos que los demás van replicando. En este ejercicio ella les pide que exploren niveles y frentes, conceptos aprendidos en la segunda y tercera fase del acompañamiento. En la tabla de abajo se encuentra el relato ampliado de la actividad descrita.

Hacen un círculo sentados en el piso, les pide que sacudan manos y hombros, mientras hacen respiraciones. Les dice que harán la actividad del espejo, una actividad que hicieron al inicio del ciclo escolar. Alguien al centro propone movimientos y los demás lo deben seguir. Comienza M, mientras hace los movimientos, narra lo que va haciendo. M hace toda la actividad con ellos. El juego evoluciona a que el que está al centro hace los movimientos hacia todas las partes del círculo y les agregan sonido. Les pide que miren a "todos sus espejos".

Les pide que se sienten y que elijan una pareja, pero "no a su amigo de siempre". Les dice que se pongan de pie y les cuenta 10 segundos para que estén con su pareja, revisa las parejas. Después les pide que se pongan de espaldas. "La única regla es que no se pueden ver, ni hablar, ni tocar. Seguramente han visto en las películas algunos personajes que hacen así (mímica de golpe y patada en cámara lenta) "vamos a hacer ese movimiento pero ojo, no lo puedo tocar ni puedo hablar, el otro va a responder ese movimiento pero sin tocarlo. No todo va a ser pelea, voy a tratar de comunicarme con el otro sin hablar ni tocarlo". Les explica que van uno y uno, Es un ejercicio en cámara lenta, en el que hay estímulo y respuesta. Les pide que usen todas las partes de su cuerpo "pueden usar pies, manos, espalda, orejas, todas las partes de su cuerpo". Hace énfasis en que exploren todas las partes de su cuerpo. Los niños exploran niveles, muchos están haciendo golpes. Les pide que sientan la música, que cambien de frente. J y yo vamos con algunos equipos y observamos sus movimientos. Les pone música y les pide que la escuchen. Cuando esto sucede, los niños cambian de los golpes a giros, o a golpes más bailados. Después les dice que a la de tres van a cambiar de pareja. J hace el ejercicio con un niño. Hay un segundo cambio de pareja. –Trabajo con un equipo y les muestro algunos movimientos distintos. Ahora les pide que hagan equipos de cuatro. –"Van a tratar de comunicarse sin hablar y sin tocarse, mírense a los ojos" .

Durante la exploración las tres profesoras trabajamos con algunos equipos. Les dice que van a tener un tiempo para decidir armar su propia secuencia de movimientos.

–"¿Recuerdan cuando hicimos la máquina de movimientos? es algo parecido, solo nos podemos comunicar con movimiento y con contacto visual... es un movimiento que comunique algo".

Después de la exploración les pide que se sienten en el piso por equipos. Les pide silencio y los niños lo hacen. Les pide que escuchen, que les hará una señal para que los equipos vayan pasando poco a poco. En los equipos había un niño guía que era el que dirigía la secuencia de movimiento.

Pide que pasen por equipos para poder observar la actividad. M hace énfasis "no hablas". Los niños aplican conocimientos previos, niveles, extensión, flexión, rotación, etc. Un equipo decidió escribir la guía para sus movimientos y M accedió a sostenerles el cuaderno para que lo vieran. Decidió hacer un robot con estos movimientos.

Tabla 22. Relatos ampliados M. Elaboración propia

La profesora M enriqueció la actividad con los conceptos de dirección y niveles aprendidos en la segunda y tercera fase, así como la reflexión de cómo comunicarse con los otros poniendo como ejemplo la actividad de la máquina de movimientos.

Roegiers (2014) afirma que “la integración de los conocimientos no es, ciertamente, un proceso de simplificación de los aprendizajes puntuales, sino de enriquecimiento de esos aprendizajes, que se apoya sólidamente en ellos” (p.35). Aquí podemos observar cómo la docente comprendió los conceptos de extensión, flexión, rotación, dirección y niveles (nivel bajo, medio y alto), aunque no los enuncia como tal, los ejemplifica con movimientos. En el ejercicio los estudiantes estaban en parejas y tenían que hacer movimientos por turnos, estos debían ser estímulo-respuesta. Un niño o niña proponía un movimiento y el compañero respondía con uno nuevo que se relacionara con el anterior. M les propuso que usaran todas las partes del cuerpo, que no se centraran solo en brazos y piernas, sino “pies, manos, espalda, orejas, todas las partes de su cuerpo”, los niños también exploraron niveles, esto no se los propuso la profesora, pero ellos ya estaban habituados a hacer este tipo de movimientos.

Mediadores

La profesora se apoyaba en los ejercicios de clases anteriores, les preguntaba si recordaban el ejercicio de la máquina de movimientos (“el monstruo”). A partir de invitarlos a recordar, les explicaba que el nuevo ejercicio sería parecido pero solo comunicándose con movimientos y contacto visual, dándole seguimiento a lo aprendido anteriormente. Podemos ver cómo les recuerda los conceptos a través de las actividades de clases anteriores. Con la máquina de movimientos se está refiriendo a la actividad del monstruo y el contacto visual es un elemento que se trabajó en muchos ejercicios teatrales, desde los juegos de calentamiento hasta el SP. Para la profesora las actividades fungieron como mediadores. Vigotsky propone un sistema de instrumentos mediadores que se divide en tres: instrumentos materiales,

psicológicos y otros seres humanos (en Daniels, 2003, p. 36). Durante el acompañamiento utilizamos estos tipos de mediadores. En este ejemplo, la clase, la profesora y el juego mediaron el conocimiento para que los alumnos pudieran integrarlo.

Los mediadores, tal como lo afirma Vigotsky, introducen varias funciones nuevas relacionadas con el empleo de un instrumento dado y su control. Las profesoras toman las actividades como instrumento de mediación entre los saberes y conocimientos y los alumnos, de la misma forma que durante la ejemplificación en el taller de maestras ellas mismas las experimentaron.

Que las profesoras hayan vivido las actividades de las clases les permitió comprender cómo funcionaban en el aprendizaje. Siguiendo a Vigotsky (1981), los mediadores recrean y reorganizan “toda la estructura de la conducta de la misma manera que un instrumento técnico recrea toda la estructura de las actividades de trabajo” (Vigotsky citado en Daniels, 2003, p. 36).

El desarrollo del aprendizaje va del exterior al interior; en este proceso las profesoras observaban las clases de la ejemplificación para posteriormente vivir las experiencias de aprendizaje en el taller para las docentes y luego elaborar sus propias secuencias didácticas para impartir clase. De esta manera ellas internalizaban progresivamente los instrumentos mediadores, las acciones externas (sociales) en acciones internas (psicológicas). Un ejemplo de este proceso son las actividades con las que hicimos partituras de movimiento con imágenes. El proceso de llevarlo de lo externo a lo interno lo explico con tres momentos del acompañamiento.

En la segunda fase les pedimos a los estudiantes que llevaran tres imágenes, recortes de revistas, etcétera, en las que se pudieran distinguir personas en posiciones de nivel alto, medio y bajo. Con estas imágenes los niños y niñas creaban una partitura para hacer una secuencia de movimiento; los estudiantes organizaban sus imágenes como guía de la

secuencia: una bailarina en puntas, un futbolista de rodillas y una mujer acostada en la arena, por ejemplo. Después de organizarlas tenían que hacer los movimientos en el orden que los habían acomodado; a esto le llamábamos partituras.

En el taller para maestras (tercera fase) Julieta y yo elegimos varias imágenes con las que trabajamos de forma similar. Primero las utilizamos como detonadores para evocar emociones, les pedimos a las profesoras que observaran las imágenes (pinturas surrealistas de Christian Schloe), posteriormente les pedimos que eligieran una que llamara su atención, después lanzamos el cuestionamiento detonador “si esta imagen se moviera ¿qué movimiento habría?”, para comenzar la exploración física que íbamos guiando con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se movería desplazándose?
- ¿Cómo se movería en su lugar?
- ¿Cómo suena? (con voz o percusiones corporales)
- ¿Qué me genera a nivel corporal?

Para finalizar la primera parte de la exploración las profesoras elaboraron una partitura de movimiento que se guiaba con las siguientes nociones del alfabeto del movimiento, aunque sin usar los signos:

Forma - Desplazamiento - Pausa - Desplazamiento - Cualquier movimiento - Desplazamiento - Pausa

Figura 21. Partitura de palabras. Elaboración propia

Se les proporcionó tiempo de exploración en el que ellas debían fijar los movimientos para componer la secuencia, y finalmente mostrarla a las demás.

El último punto del proceso lo distingo en la 6ª sesión de la 4ª fase de 5º año con la profesora M. A lo largo de las seis sesiones de la cuarta fase seguimos trabajando con las normas de convivencia y en generar armonía en el grupo, por lo que hicimos una actividad llamada “silueta”; los niños trabajaron en parejas y se ayudaban uno al otro a dibujar en papel

craft sus siluetas en distintas posiciones, en estas siluetas cada uno pegó o dibujó imágenes que los representaran. Posterior a esta actividad, en la última clase de esa fase, colocamos las siluetas alrededor del salón y la maestra M les pidió a los alumnos que eligieran tres siluetas para formar una secuencia de movimiento y en equipos de cuatro elaboraran una coreografía.

Se puede observar cómo el desarrollo del aprendizaje va del exterior, la observación de las clases, luego al experimentarlo, hacia el interior al poder llevarlo a cabo por su cuenta y articularlo en su propia secuencia didáctica. Para Vigotsky esta es la ley fundamental de la adquisición del conocimiento que “comienza siendo siempre objeto de intercambio social, es decir, comienza siendo interpersonal para, a continuación, internalizarse o hacerse intrapersonal” (Pozo, 2006, p. 196).

Las profesoras poseen algunos conocimientos previos acerca de las artes, por ejemplo, la maestra M en la entrevista inicial compartió que ella es asidua espectadora de la Orquesta Filarmónica de la UNAM, que gusta de asistir a obras de teatro y danza e incluso organiza visitas a museos con sus alumnos. Cuando le pregunté cómo se relacionaba con el libro de Educación Artística contestó:

Se le dedica muy poco tiempo, pero tengo que recurrir al buscador, porque no tengo la formación para hacerlo, necesito apoyarme en libros, en Google para poder compartírselo a ellos porque no son temas que domine. Una vez a la semana hacemos alguna actividad, ya sea de bailar, tertulias literarias, ahí estoy mezclando, porque se aburren, tengo que hacer otras actividades. (Profesora M, entrevista Final, 7 de enero de 2020).

Lo que observo es que a pesar de no dominar los temas de la clase de Educación Artística investiga para entenderlos a través de mediadores, en este caso en libros o en el internet, así logra alcanzar el nivel de desarrollo efectivo que es todo aquello que aprende y puede transmitir a través de sus propios saberes, es decir, ella no les da actividades a los

estudiantes si antes no las comprende; por eso hace tertulias literarias que es algo que le gusta y con lo que se siente cómoda enseñando (Profesora M, entrevista Final, 7 de enero de 2020)).

Por otro lado el nivel de desarrollo potencial se constituye de lo que las docentes son capaces de hacer con la ayuda de las maestras acompañantes y con los instrumentos mediadores como las herramientas del SP y del Alfabeto del movimiento. Algunos los llegaron a usar externamente, aunque aún no los hayan internalizado, lo cual se logra paulatinamente y en la práctica hasta que se obtenga el dominio concreto de los instrumentos y saberes (Pozo, 2006).

Según Monereo (2016) los profesores como aprendices al momento de estudiar se centran en adquirir conocimiento declarativo (sobre lo que aprende), conocimiento procedimental (sobre cómo lo aprende) y conocimiento condicional (sobre cuándo y con qué finalidad utilizará el contenido aprendido) de su propio proceso de aprendizaje.

De esa forma los profesores replican en sus estudiantes la forma de aprender, según Monereo (2016)

se promueven no sólo el conocimiento y utilización de dichos procedimientos, sino también el inicio de la reflexión sobre estos procedimientos y, en el último eslabón de las secuencias de enseñanza-aprendizaje, se trata de acercar a los niños a la conceptualización de sus experiencias. (p.28)

Se puede observar este proceso con la maestra A quien se apropió de algunos elementos del SP (6º 1 sesión 4ª fase I) como herramienta de exploración. Utilizó el gesto de *scan* que sirve para explorar movimientos, palabras o sonidos, con la finalidad de profundizar en las cartas que habían escrito los niños. En la clase de Español los niños y niñas estudiaron el tema de “la carta” el cual la maestra A eligió para la articulación con artes (Fig. 5).

La adquisición de los signos del SP no consiste sólo en tomarlos y replicarlos (conocimiento procedimental), sino que es necesario actuar con ellos, “lo cual exige una serie de transformaciones o procesos psicológicos” (Pozo, 2006, p. 196) para que al momento de aplicarlos no se haga de forma mecánica, sino con sentido (cómo se aprende). En el SP propuesto en el acompañamiento los signos fungían como indicadores de hacia dónde deben ir las escenas. Por lo tanto, es importante entender bien el significado de los gestos (tanto los estudiantes, como las profesoras) para crear historias con coherencia interna (sobre cuándo y con qué finalidad utilizará el contenido aprendido).

A les dice que van a hacer “escáner”. Les recuerda como funciona esa seña.
—¿Se acuerdan cómo funcionaba el escáner, chicos, qué pasaba? Conforme yo los vaya señalando ustedes van a empezar a improvisar la carta que ya estuvieron practicando con sus compañeros.

Ella está frente a los niños sentados en las sillas y hace la seña de scan.

J les dice que hablen fuerte para que los escuchemos todos.

Una niña comienza a leer su carta, fecha, destinatario y contenido de la carta. Después siguieron los demás estudiantes. Los niños volteaban a ver el pizarrón donde estaba escrito el formato de fecha y destinatario, el contenido de la carta lo improvisaban. Un niño olvidó lo que tenía que decir, entonces A le recordó —“recuerda qué personaje tenía tu compañero”: el niño lo volteó a ver y recordó el contenido de su carta. A los observa y los dirige.

Cambia de grupo, los niños que observaban cambian al lugar de los improvisadores. J les dice que recuerden que es de sus personajes, que recuerden que las cartas van dirigidas a ellas.

A dirigió todo el scan, les pedía que hablarán fuerte.

Termina el scan, recordamos las señas del SP.

Todos

Se desplazan

Ahora

Bailar

Actuar

Reír

Llorar

Volumen

Forma

Improvisar

Pausa activa Stab free Boomerang Carta Se hace un pequeño scan de cartas y pasó a dos niños a improvisar actuando.

Tabla 23. *Uso del gesto scan. Elaboración propia*

Siguiendo a Vigotsky las profesoras les dieron significado a ambos elementos al mediarlo con los estudiantes (mediación social externa), ¿qué herramientas les eran más útiles en la acción? Cada una interiorizó o asimiló las herramientas que se conectaban con sus saberes y conocimientos previos y que en la interacción con los niños y niñas funcionaban mejor.

Aprendizaje significativo

A modo de recordatorio, al indagar la integración de los conocimientos surgió la cuestión de saber lo que sucede a nivel cognitivo en los grados de integración. El aprendizaje significativo (Ausubel, en Moreira, 1997) sucede cuando un nuevo conocimiento se relaciona de forma sustantiva con la estructura cognitiva del que aprende.

Para que las profesoras obtuvieran aprendizajes significativos de las herramientas que les brindamos debían tener relación con sus saberes y conocimientos previos para que ellas pudieran conectarlas con conocimientos ya existentes en su estructura cognitiva.

En algunos casos funcionó porque su aprendizaje durante el acompañamiento fue mediante experiencias, por lo que se implicaron afectivamente (en menor o mayor grado) los nuevos conocimientos con los aprendizajes anteriores (Pozo, 2006). La maestra A en la entrevista inicial comentó que a ella le gustaría hacer una obra de teatro con sus alumnos, si bien no era algo en lo que tuviera experiencia previa, sí quería aprenderlo, por ello encaminó las herramientas que le dimos de SP y de LOD hacia la obra de teatro (Entrevista inicial profesora A).

Monereo (2016) afirma que “la articulación de los contenidos en torno a áreas o ámbitos de experiencia resalta el papel de los procedimientos en cada uno de estos ámbitos y propone el acercamiento a los otros tipos de contenidos... a través de la actividad del niño” (p. 23) Así, con las actividades que derivan del SP y del LOD se promueve el conocimiento y la utilización los procedimientos y “también el inicio de la reflexión sobre estos procedimientos y, en el último eslabón de las secuencias de enseñanza-aprendizaje, se trata de acercar a los niños a la conceptualización de sus experiencias” (Monereo, 2016, p. 28). Las profesoras no integraron los conceptos del LOD ni del SP, sino los procedimientos. Utilizaron los contenidos de las herramientas que les eran útiles de forma aislada, por ejemplo la seña de *scan* que se menciona anteriormente en la clase de la profesora A.

Para que el aprendizaje sea significativo se deben cumplir algunas condiciones: el material debe tener un significado en sí mismo, debe estar organizado y no solo yuxtapuesto, los sujetos deben estar predispuestos al aprendizaje y la estructura cognitiva de los discentes deben tener ideas inclusoras, es decir ideas con las que puedan relacionar los nuevos conocimientos.

Moreira (1997) afirma que para Ausubel el aprendizaje significativo “es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” y que este tiene dos características básicas la no-arbitrariedad y la sustantividad. La primera significa que el material se relaciona de “manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz”. La segunda significa “que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la *sustancia* del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, no las palabras precisas usadas para expresarlas” (p. 2).

Para que haya aprendizaje significativo “el material debe estar compuesto por elementos *organizados* en una estructura, de tal forma que las distintas partes de esta

estructura se relacionan entre sí de modo no arbitrario” (Ausubel en Pozo, 2006, p. 213). Las profesoras acompañantes planeábamos nuestras sesiones de modo que estuvieran organizadas de conocimientos particulares que fueran creando la base para que los conocimientos más complejos pudieran anclarse a los ya existentes. La profesora A nos comentó en una de las entrevistas finales que la forma de estructurar las planeaciones (inicio, desarrollo y final, tema que abordaremos más adelante) fue algo que aprendió del acompañamiento; que ella no hacía actividades de inicio antes de empezar un tema, sino comenzaba directo con el tema y que ahora trataba de tener actividades introductorias para “preparar” a los alumnos.

Las profesoras comprendieron paulatinamente los conceptos para poder integrar las herramientas a sus propios saberes y conocimientos. Por esa razón fue que ellas se apropiaron en primer lugar de aquellas actividades que podían replicar o de las que podían tomar elementos para recomponer nuevos ejercicios, pero tomando como base las que tenían una estructura clara.

Las profesoras tomaron las herramientas que les fueron útiles y significativas, porque podían interactuar con ellas, generaron una interacción entre el material nuevo y sus estructuras cognitivas preexistentes.

Según Moreira (1997) para Ausubel existen tres tipos de aprendizaje significativo, el aprendizaje representacional, el conceptual y el proposicional. El aprendizaje representacional es “el aprendizaje del significado de símbolos individuales (típicamente palabras) o aprendizaje de lo que ellas representan”, (p. 3) Ausubel hace una distinción: el aprendizaje de representaciones “previo a los conceptos y el posterior a la formación de conceptos” (en Pozo, 2006, p. 215).

El aprendizaje conceptual es cuando el estudiante aprende significativamente a lo que se refieren las palabras, es decir aprende conceptos que puede relacionar con otros preexistentes en la estructura cognitiva.

Por último, el aprendizaje proposicional es donde surge la asimilación de los conceptos, porque aquí es cuando se pueden hacer combinaciones de palabras (generalmente conceptos) para hacer proposiciones (Moreira, 1997, p.3). Esta forma de aprendizaje solo se adquiere por asimilación, que según Ausubel es la forma predominante para adquirir conceptos especialmente en la adolescencia y edad adulta, ya que la asimilación de conceptos es cuando el significado de estos se obtiene por la interacción de la nueva información con estructuras conceptuales previamente construidas.

Del aprendizaje por asimilación de Ausubel se desglosan tres tipos: aprendizaje subordinado, aprendizaje supraordinado y aprendizaje combinatorio.

En el acompañamiento el aprendizaje que tuvieron las profesoras es de carácter subordinado porque ellas integraron los nuevos conocimientos a su estructura cognitiva, ideas y conceptos que ellas dominan. Sobre todo los conocimientos procedimentales. La profesora A ya tenía ideas preexistentes de cómo se elabora una secuencia didáctica, cuando ella vio de qué manera trabajamos Julieta y yo la que les propusimos, tomó el nuevo material como una modificación “de conceptos o proposiciones previamente aprendidos de manera significativa” (Moreira, 1997,p.3) por lo que el aprendizaje subordinado se considera correlativo .

A continuación un fragmento de la entrevista en donde se evidencia el aprendizaje supraordinado de la profesora A.

Ag:¿Con qué aprendizajes te quedas del acompañamiento

A: De entrada las actividades, bueno la forma con la que van haciendo las actividades de inicio, que van como con un seguimiento, porque yo me iba directamente a la actividad, o sea las actividades de dibujo que yo tengo o actividades así, manualidades, me voy directamente a hacerlas; no tenía como esa entrada; ir paso a paso sería como los más notorio porque fue así como, [se] tiene un seguimiento una razón como para que pudieran hacerlo.

Ag:¿Y este “paso a paso” tú crees que te sirve para clase artes y para otras materias?

A: Sí, porque tiene el seguimiento, yo me salto y me voy a la actividad.

Ag:¿Qué actividades de las que hicimos crees que te van a servir a futuro?

A:Pues justo esas de inicio o sea los pequeños juegos me sirven para que ellos puedan centrar su atención, y entonces ya que tengo su atención pues ya podría realizar otra actividad; por ejemplo, el que nos enseñaron debajo de aplaudir.

Ag:¿El de ¡ya!/? ¿Por qué ese te gustó?

A: Porque hace que ellos también agilicen memoria; aprenderme tanto el movimiento como la palabra, entonces hago que centren completamente su atención en la actividad.

Ag:¿Qué actividad crees que no haya estado bien, o no le encontraste sentido?

A: Solo, bueno nada más porque se perdió la atención, pero cuando hicieron lo de la pelota como que ninguno comprendió el sentido de qué es lo que tenían que hacer y nada más era como “ah, voy a pasar la pelota”.

Ag: ¿Te sentiste apoyada durante el acompañamiento?

A: Sí, pero nos hicieron falta más clases o tiempo para que realmente pudiéramos aprender más.

Ag: Estoy de acuerdo, es muy poquito tiempo de clase. Ahorita siento más conexión, porque ya pasó más tiempo¿Qué actividades consideras que son más fáciles de implementar?

A: Las coreografías o movimientos, como que ellos se acostumbraron a armar ellos mismos sus movimientos; fue cuando vi como que fluían más sus ideas, de que ellos mismos propusieran los movimientos.

Ag: ¿Cuál se te dificultó o no utilizarías para tu clase?

A: La improvisación

Ag:¿Cuál fue el tipo de apoyo de nosotras que te sirvió más?

A: En específico, la planeación de artes, porque mi planeación era “van a traer material y van a aplicar”. Y entonces no especifica cuánto tiempo va a durar o qué actividad va a seguir después; entonces fue como organizar actividades extracurriculares que no tienen nada que ver con la materia o la organización. Cómo se puede vincular con otras cosas, en la planeación es fácil ver eso.

Tabla 24. Entrevista final A. Elaboración propia

Se observa cómo la profesora A toma los elementos de la secuencia didáctica para su práctica. Aunque cambia el formato de las secuencias didácticas que le habíamos compartido, elige los elementos principales y elabora su propia versión:

EJE(S)	Teatro	TEMA(S)	La carta
APRENDIZAJES ESPERADOS	Aprender a comunicar/expresar e improvisar a través de la experiencia escénica.		
	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
	<p>-Espejo en parejas los alumnos se acomodarán en parejas uno frente al otro y realizarán los movimientos del otro 5 min.</p> <p>-Música y forma: los alumnos se acomodarán con su pareja formando un cuadrado, sin desplazarse los alumnos irán realizando movimientos primero con música o el sonido de un tambor y después con diversas consignas que se les dirán: (frases, sentimientos, estados de ánimo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. enojado 2. triste 3. viendo un pájaro en la punta de un árbol 4. nadando 5. corriendo, etc.. 	<p>En parejas realizaremos el juego de congelados con diversas posiciones con la variante de que activaran su movimiento: continuando con las posiciones los alumnos aparte de realizar movimientos comenzarán a crear personajes y darle vida con el PROL Posteriormente se asignará a cada niño una letra del alfabeto para jugar alfaplática (se elegirá un tema para iniciar la plática, la cual será por orden alfabético con relación en sus personajes o con relación con sus personajes)</p>	<p>Cerrar con las preguntas de la bitácora ¿qué les gustaría ver en escena?</p>

Tabla 25. Planeación elaborada por la profesora A

Podemos observar que la profesora toma elementos de secuencias de la segunda fase como el trabajo de movimiento con estados de ánimo y creando un ritmo con un instrumento musical. También retoma el PROL (herramienta de improvisación para crear escenas, significa Personaje, Relación, Objetivo y Lugar) y lo explora a partir de dos juegos que Julieta y yo le propusimos. Como la idea era hacer una obra de teatro le proponíamos ciertas actividades que ayudaran a llegar a la meta. Le compartíamos documentos con diferentes juegos teatrales o dancísticos para que ella eligiera y nutriera sus planeaciones. Generalmente los tomaba y los combinaba con sus propias actividades como se puede ver en la planeación.

Ambas profesoras integraron actividades a sus prácticas ya que estas fungían como herramientas que podían conectar con sus conocimientos previos y comprender los conceptos. Observé que ellas se apropiaban en primer lugar de las actividades que tenían una estructura clara que podían replicar o de la que podían tomar elementos para crear ejercicios nuevos con los que articulaban temas de otras materias.

Las profesoras decidieron hacer un cierre de la clase de Educación Artística (como mencioné antes, M un performance con poesía y secuencias de movimiento y A con la obra de teatro). Ellas no tomaron propiamente las metodologías de LOD y SP, sino que recuperaron elementos que para ellas eran valiosos porque conectaban con sus saberes e intereses en cuanto a las artes.

Otro elemento que se recuperó fue la secuencia didáctica y la estructura que les propusimos. Fue valioso para ellas el apartado de inicio ya que en él notaron la posibilidad de preparar a los estudiantes para la sesión, despertar su interés, observar sus conocimientos previos acerca del tema y motivarlos para la clase.

Conclusiones

Ver el camino recorrido, distanciarme un poco, voltear y reconocer lo aprendido. Este trabajo de investigación y mi estancia en la Maestría me dieron la posibilidad de construir una nueva mirada para ver el mundo en particular de la educación artística.

A continuación expongo las conclusiones y a manera de reflexiones finales las divido en los siguientes apartados: acompañamiento, integración, la profesora A y la profesora M.

Según Andrews (2010) el acompañamiento como práctica de colaboración artista/profesor, fomentan la confianza y el crecimiento profesional de los docentes. Al implicar a los docentes en la creación conjunta de las clases reflexionan “sobre estas experiencias para su aprendizaje personal y para la enseñanza de las artes en sus propias aulas” (p.84).

Las investigadoras nos unimos con las profesoras interesadas en el proyecto durante un semestre para trabajar juntas en un mismo tiempo y espacio. Nos interesaba que las profesoras se apropiaran de las herramientas de las disciplinas artísticas, en este caso danza y teatro, para que posteriormente las integraran a sus prácticas

El acompañamiento me permitió experimentar desde dentro las complicaciones que viven las docentes generalistas en sus clases. Ellas organizan el tiempo de clase y tienen que cubrir las exigencias de la institución; esta es una de las razones por las que muchas veces dejan en último lugar la clase de Educación Artística, además, como ya he mencionado, no cuentan con los conocimientos para impartirla.

Julieta y yo encontramos el modo de integrar nuestros conocimientos a través de estrategias y herramientas que ayudaban a la improvisación tanto dancística como teatral: el LOD y el SP. Nuestra intención era hacer una fusión de algunos conceptos de ambas para acercarnos a la interdisciplina. En muchas ocasiones lo logramos y pudimos llegar a las profesoras y estudiantes con estas nuevas formas de abordar la Educación Artística.

El SP ofrece a las docentes la posibilidad de inmiscuirse en la práctica de las artes de un modo distinto, en el que ellas son parte de la exploración y de la creación con los estudiantes, ya que están trabajando de manera colaborativa con un mismo fin. Es importante resaltar que esta herramienta permite que tengan menos presión de “saber” enseñar teatro, danza o música. Ya que ellas proponen los gestos pero son los niños y niñas quienes se dan a la tarea de improvisar historias, bailar y crear ritmos; para los estudiantes es natural porque representa un juego.

Nos interesaba que las maestras aprendieran una actitud interdisciplinaria que las orientara constantemente. Nicolescu (1996) afirma que la actitud “quiere decir la aptitud de conservar una postura” (p. 70). El autor se refiere a una actitud transdisciplinaria, en este caso la aptitud para conservar la postura y mantener una vigilancia constante en cómo se interactúa con la realidad se ajusta a las necesidades de llevar a la práctica la Educación Artística sin pensar en disciplinas, sino en los conceptos que las integran como los desplazamientos, la energía grupal y lo lúdico. Si bien no es algo que se logra fácilmente, era importante que se interesaran por otras formas de posicionarse ante la enseñanza, que se relacionaran con los conceptos de la enseñanza colegiada y la interdisciplina; que mantuvieran “la mente abierta”.

La idea de trabajar el SP era que en la fase de apropiación las profesoras continuarán trabajando con los signos y gestos y siguieran el camino de contar historias improvisadas. Las profesoras no replicaron tal cual las herramientas, sino que integraron a su práctica actividades y ejercicios que reformulaban al combinarlas sus saberes y conocimientos previos. A modo de recordatorio diferencio los saberes que se obtienen “sin esfuerzo”, se heredan o se aprenden en la práctica, de los conocimientos que se adquieren conscientemente y tienen un carácter intelectual (Zambrano, 1989, retomado por Contreras y Pérez, 2010, citado en Torres, 2017).

Las docentes coincidieron en que podían integrar a su práctica las secuencias didácticas, sobre todo la sección de inicio. Observaron que el inicio de la planeación, en palabras de la profesora A es una “entrada o ir paso a paso... tiene un seguimiento, una razón de ser”(Profesora A, entrevista final, 7 de enero de 2020). Advirtió que estas actividades son una etapa introductoria en la que los estudiantes despiertan su interés y crean compromiso y motivación para las actividades de la clase. Si bien la integración de la sección de inicio en la planeación fue un elemento observable, también fue notoria la integración de la estructuración de las clases, de modo que a las docentes ya les era claro ir de un conocimiento más simple hasta llegar a uno complejo.

La profesora M por su parte afirmó que para ella representó más trabajo planear la clase de artísticas, y que cuando le dábamos retroalimentación ya no reescribía la secuencia didáctica, sino que las modificaciones las hacía directamente en la clase. Julieta y yo al estar como observadoras le recordábamos las sugerencias que le habíamos escrito y ella las implementaba. M tenía el control de las actividades aún si se le recordaban en el momento, ya que ella hacía una conexión inmediata con sus saberes y conocimientos previos e implementaba las actividades porque articulaba temas que ella conocía y eran de su interés con las nuevas herramientas.

Siguiendo con lo anterior, las profesoras optaron por integrar las herramientas que les eran útiles de forma aislada, por ejemplo la profesora A utilizó el gesto de *scan*, el cual le sirvió como herramienta para las exploraciones que derivaron en la obra de teatro.

Como mencioné antes, noté una inclinación por las herramientas que podían integrar a sus saberes y conocimientos previos. En primera instancia las docentes optaron por replicar actividades o tomar algunos elementos de ellas para recomponer nuevos ejercicios. Cuando las estructuras de las actividades eran claras para ellas tenían la posibilidad de reestructurarlas y crear nuevas actividades.

Las profesoras integraron los conocimientos en distintos niveles; en primer lugar a través de temas, tópicos o ideas y de la integración en torno a una cuestión de vida práctica y diaria (Pring 1994, citado en Ferreiro, 2009). Observamos que las profesoras integraron algunos elementos correlacionando los temas de Educación Artística con materias que eran de su predilección y en las que encontraron potencial para desarrollarse con las herramientas que obtuvieron durante el acompañamiento. Las actividades les fueron útiles como instrumentos mediadores para que los estudiantes emplearan conceptos aprendidos en otras clases, en ejemplos de la vida cotidiana. El caso de las normas democráticas, las cuales primero memorizaron para después, mediante el juego en la clase de Educación Artística, pudieran relacionarlas con ejemplos de la vida cotidiana. Así, la profesora utiliza el juego o actividad como mediador entre el saber y el estudiante.

Los instrumentos mediadores permiten internalizar progresivamente los saberes. La internalización comienza en la interacción social, con acciones externas como los juegos, y después se convierten en acciones internas, psicológicas. Por ejemplo, las profesoras utilizaron externamente el LOD y el SP y durante la práctica paulatinamente internalizaron algunos conceptos: M el uso de las partituras y A algunos gestos del SP.

Descubrí que las docentes aprendían significativamente cuando las herramientas que les presentábamos conectaban con sus saberes y conocimientos previos, tenían una estructura clara y ello les permitía reconstruirla en su estructura cognitiva. Gracias a esto me percaté de que al implementar elementos del SP y del LOD las docentes lo relacionaban con lo que sabían acerca de la danza y del teatro, por lo que en principio es más fácil para ellas relacionarlo con las disciplinas “puras”. De esta manera en talleres futuros acercaría las propuestas a los estudiantes de lo más tradicional a lo nuevo o diferente que pueden ser las propuestas del SP y el LOD.

Las actividades tenían estructuras definidas por lo que ellas tomaron algunas herramientas derivadas del SP y del LOD en las que era evidente el procedimientos a seguir.

Por último, en el acompañamiento las docentes tuvieron un aprendizaje de carácter subordinado (Ausubel citado en Moreira, 1997). Esto se observa en que integraban los nuevos conocimientos con los que conectaban ideas y conceptos que ellas ya dominaban. Es importante notarlo porque pude observar cómo generaron conocimiento, no solo lo aprenden y lo guardan en la memoria, sino que se advierten las conexiones que hacen entre los conocimientos nuevos y los que ya tenían.

Esto fue notorio en ejercicios en los que las reglas eran sencillas, por ejemplo los calentamientos que constaban de consignas claras que podían ser reemplazadas por otras dependiendo el tema. El caso del calentamiento de pelota que tradicionalmente es utilizado para concentrar la atención y estar atentos a los compañeros, mejorar los reflejos y coordinación, el cual la profesora M transformó para repasar las normas democráticas, en principio las reglas eran las mismas: hacer contacto visual y lanzar la pelota, en la nueva versión se incluía que al lanzar la pelota se decía una norma democrática, si esta era correcta el juego continuaba y si era incorrecta los niños debían correr y cambiar de lugar. Este descubrimiento transforma mi percepción al enseñar los juegos o ejercicios a docentes, de modo que en adelante comenzaré por introducir ejercicios con consignas claras y sencillas e ir aumentando la complejidad conforme se avance.

La profesora A decidió montar una obra de teatro; la dramaturgia surgió de las exploraciones del SP, en las que descubrió que los estudiantes tenían capacidades distintas a las que había observado en su práctica. En la entrevista final la docente compartió que para ella fue más fácil implementar las actividades en las que los estudiantes creaban secuencias de movimiento o coreografías porque observó que los estudiantes se acostumbraron a crear secuencias de movimiento, a proponer y confiar en sus propias ideas.

También hizo hincapié en que los niños y niñas “fueron perdiendo la pena, en ocasiones se cohibían, pero en el momento que lo tuvieron que hacer se les quitó” (Entrevista final, profesora A).

Aunque la preferencia de la docente según la entrevista se inclina por la danza, ya que prefiere moverse a hablar público, al ver el desempeño de los discentes se animaba a seguir explorando las herramientas del SP.

Por otro lado, la profesora M encontró que la materia de Educación Artística se presta para trabajar en conjunto con otras materias, en la fase de apropiación ella la implementó con Formación Cívica y Ética. Sin embargo, en la entrevista final comentó que con las actividades aprendidas puede hacer más dinámicas las clases y que puede funcionar para que los estudiantes interpreten, diseñen, creen, propongan sus ideas y aprendizajes a partir de crear escenas, secuencias de movimiento, etcétera.

En cuanto a las señas, le pareció interesante utilizarlas como herramienta para la cotidianeidad de las clases, no tanto para la improvisación escénica. La docente mencionó que les encuentra una utilidad comunicativa al utilizar el cuerpo y no la voz. Afirma que durante las clases su herramienta principal es la voz y que en ocasiones tiene que levantarla y que las señas le dan la posibilidad de cuidar sus cuerdas vocales y comunicarse con los estudiantes mediante gestos. Según Montaña (2019) la exigencia vocal que conlleva la práctica docente y la nula formación que tienen para el uso de su voz representa un desgaste físico que puede desembocar en problemas foniátricos. Los profesores al estar frente a los estudiantes pueden recurrir a recursos expresivos como las señas para enriquecer su práctica educativa.

También comentó que no le fue fácil aprenderlas ya que está acostumbrada a dar indicaciones, no podía “desimplicarme del papel de la maestra titular. Entonces eso, me costó trabajo porque sí volvía a esta parte tradicional de entonces volver a dar las instrucciones,

entraba y salía del papel” (Entrevista final, Profesora M). M afirma que es más instruccional, pero que a pesar de ello logró obtener un resultado con los estudiantes, que ellos tuvieran la conciencia de lo que estaban haciendo por sí mismos sin requerir de tantas indicaciones.

M también observó que las clases de Educación Artística requieren tiempo y paciencia, que no es solo dar la instrucción y esperar a que los estudiantes la ejecuten, sino que requiere planeación para preparar a los niños y niñas.

Como nota final, en el acompañamiento observé cómo las profesoras trabajan, aprenden y desarrollan conocimientos nuevos y de qué manera los integran a sus prácticas. Además de esto, me permitió reafirmar la importancia de la Educación Artística y el potencial que tiene tanto para los estudiantes como para las docentes. El uso del SP y el LOD permitió que profesoras y estudiantes se conocieran desde otra perspectiva ya que ambas herramientas los ponen en lugares no convencionales dentro del aula. El LOD permite a los estudiantes imaginar, decidir, crear y llevar a cabo sus propias secuencias de movimiento. En el SP docentes y discentes se colocan en un lugar de creación entre iguales en el que uno no puede funcionar sin el otro. De esta manera se crea en el aula un ambiente en el que las profesoras, niños y niñas colaboran

La Educación Artística permite vincular diferentes materias y propicia el aprendizaje a través de la experiencia estética, ya que tiene el carácter de dar a los estudiantes la libertad de actuar por sí mismos, de darle valor a su trabajo, a su creatividad, a la de los compañeros y compañeras, por lo tanto generan confianza en sí mismos y la capacidad de imaginar nuevos mundos posibles.

Como profesora especialista en teatro me enfrenté a la interdisciplina, al trabajo colegiado que me permitió conocer distintas personalidades y enriquecer mi práctica; tomar elementos de las docentes y aprender a hablar en un idioma común.

Las docentes expresaron que la tercera fase (que es en la que se imparte el taller para profesoras) hubiera sido preferible ubicarla antes de comenzar con la ejemplificación ya que de esta forma ellas podrían aprender las herramientas antes de la observación, así comprenderlo mejor y tener mayor seguridad en la fase de apropiación. Con este cambio de posición en las fases las profesoras posiblemente se interesarían más en la observación ya que comprenderían mejor las secuencias didácticas y directamente las clases en el aula.

Finalmente, el camino recorrido abrió mi percepción al enfrentarme a otros modos de trabajo, de enseñanza y de vivir la educación. Confirmando que este camino elegido, el de las artes, es muy generoso y a veces también el más inaccesible, no en el sentido de que sea solo para unos cuantos, si no porque esa es la idea que se ha impuesto. Por lo que propongo a los artistas enseñantes y a todo aquel que se interese en la educación artística que comparta y se atreva a llegar otros de formas generosas y desde la empatía.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Andrews, B. W. (2010). Seeking Harmony: Teachers' Perspectives on Learning to Teach in and through the Arts. *Encounters on Education*. (11), 81-98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683153>
- Araya-Ramírez, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la educación superior. *Revista Educación*. 38 (1), 69-84.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44030587004.pdf>
- Astudillo, C. Rivarosa, A. y Ortiz, F. (2011). Formas de pensar la enseñanza en ciencias. Un análisis de secuencias didácticas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, (3), 567-586.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5514526>
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Becker, H. (2009). *Trucos del oficio*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. España: Alba Editorial.
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. España: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2008). *Arte como experiencia*. España: Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Consultado el 14 de noviembre 2019 en:
http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

- Eisner, E. (2002). *¿Qué puede aprender la educación de las artes?*. En *Miradas a las artes desde la educación*. México: SEP.
- Esquivel, M. (2003). *Actitudes de los docentes hacia la enseñanza de la educación artística* (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional: Durango.
- Fernández, M. S. (2016) *Educación musical en la escuela primaria: sonidos y cuerpos en movimiento*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional: CDMX.
- Ferreiro, A. (2007). De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética. Recuperado el 1 de agosto de 2014, de:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>
- Ferreiro, A. (2009). *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987. (1982-1994)*. México: Cenidi Danza/INBA/CONACULTA.
- Ferreiro, A. (2015). Acompañamiento en Artes en la Escuela de tiempo completo en una telesecundaria. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 5 (1), 37-60.
<https://doi.org/10.15332/erdi.v5i1.1269>
- Ferreiro, A. y Lavallo, J., (2014). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza*. México: México. Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Ferreiro, A. (Coord.) (2014). *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria*. México: Programa de Apoyo a la Docencia, Investigación y Difusión de las Artes.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Gamboa, A. (2014). *Dispositivos en Tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación*. México: "Dirección General de Publicaciones"
 Recuperado de: <https://books.apple.com/mx/book/dispositivos-en-tr%C3%A1nsito/id10787670ec>
- García, R., Thompson, W. (2015). *Soundpainting. Un nuevo lenguaje artístico en el aula*. Madrid: Gerust Creaciones S.L.

- Ghouali, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12 (032) 207-242
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662007000100207&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. España: Alianza Editorial.
- Gómez-Ullate, M. (1999). La Pluma y la Cámara. Reflexiones desde la práctica de la Antropología visual. *Revista de Antropología Social*. 8, 137-158.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/download/RASO9999110137A/10067>
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. España: Graó.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*, Barcelona: PAIDÓS.
- May, A. (2005). *Importancia de la educación artística en la formación inicial de los docentes*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional: Yucatán.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 59-72.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48375.pdf>
- Michel, A., Ferreiro, A., González, F., Ortega, D., Barragán, C. (2016). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo*, México: Centro Nacional de las Artes-Conaculta.
- Miranda, J. (2017). *Experiencias de interdisciplina entre danza y música. Un proceso de acompañamiento en educación artística en la escuela primaria*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional: CDMX.
- Monereo, C. (2016). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

- Moreira, M.A., Caballero, M. C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos: España.
<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Montaño, L. (2019). *Liberar la voz del docente a través de las artes*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional: CDMX.
- Nicolescu, B. (s.a.). *La transdisciplina. Manifiesto*. Mónaco: Du Rocher.
- Ortega, D. (2009). *Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional: CDMX.
- Paul. M. (2010). L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. *l'Institut public la Persagotière*. 22. 2-21.
- Peters, R. S. (2004) *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Roegiers, X. (2014). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Planes y programas de educación primaria*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*. Recuperado de:
https://www2.sepdf.gob.mx/info_dgef/archivos/planestudios2006.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Cultura en tu escuela*. Ciudad de México. Secretaría de Educación Pública.
- Soundpainting, s.f. Recuperado de:
<http://www.soundpainting.com/soundpainting-3-sp/>
- Rivera, R. (2014). *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional: CDMX.
- Taba, H. (1979). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tarrés, M.L. (2013). *Observar escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Flacso.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. México: Siglo XXI.

- Torres, R.M. (2013). *Modo de integración de los saberes en enseñanza en la asignatura de arte en la telesecundaria*. Memoria electrónica: XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, E. (2017). *Identidades, experiencias y saberes de maestros de danza clásica y contemporánea en la Ciudad de México. En los márgenes del sistema educativo oficial*. (Tesis de maestría inédita). Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información José Limón: México, D.F.
- Trozso, E., Sampedro, L. (2004). *Didáctica del teatro I. Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Argentina: Coedición Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño. UNCUYO.
- Vidal Belda, O., y Morant Navasquillo, R. (2017). Aplicaciones didácticas del lenguaje Soundpainting en diferentes ámbitos educativos: una herramienta para la creación en tiempo real. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*. (14), 329-350.
- Vélaz de Medrano, U. (2009). *Competencias del profesorado – mentor para el acompañamiento al profesorado principiante*, *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, núm.1, abril, p.209-229.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El papel del juego en el desarrollo del niño*. En L. S.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.