

ESCUELA NACIONAL DE DANZA
“NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO”

“EL MÉTODO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LA DANZA”

MODALIDAD DE TITULACIÓN
INFORME DE PRÁCTICA EDUCATIVA
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN DANCÍSTICA
CON ORIENTACIÓN EN DANZA CONTEMPORÁNEA

PRESENTA
ANA CECILIA LÓPEZ OLVERA

ASESORA: LETICIA PEÑALOZA NYSSÉN
CO-ASESORA: ROCÍO DEL CARMEN RANGEL CUENCA

JUNIO 2015

www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Formato digital para uso educativo sin fines de lucro

Cómo citar este documento: López Olvera, Ana Cecilia. El método de aprendizaje basado en proyectos aplicado a la enseñanza de la danza, ENDNGC/INBA/CONACULTA, México, D.F. 2015.

Descriptores temáticos: Educación artística, desarrollo de enseñanza de la danza, caminos de la educación dancística, método de aprendizaje, estrategia didáctica.

 CONACULTA



 Instituto
Nacional de
Bellas Artes

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA



ESCUELA NACIONAL DE DANZA
“NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO”

“EL MÉTODO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LA DANZA”

MODALIDAD DE TITULACIÓN
INFORME DE PRÁCTICA EDUCATIVA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN DANCÍSTICA
CON ORIENTACIÓN EN DANZA CONTEMPORÁNEA

PRESENTA
ANA CECILIA LÓPEZ OLVERA

ASESORA: LETICIA PEÑALOZA NYSSSEN
CO-ASESORA: ROCÍO DEL CARMEN RANGEL CUENCA

JUNIO 2015

ESTE TRABAJO FUE REALIZADO CON EL APOYO DEL PROGRAMA DE BECAS
INBAL 2014.

BECA DE APOYO A LA TITULACIÓN

México, D.F., a 20 de mayo del 2015.

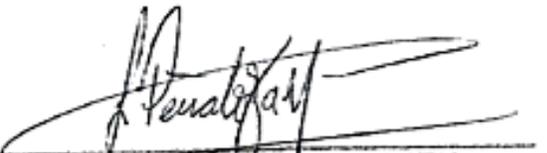
MTRO. FERNANDO ARAGÓN MONROY
DIRECTOR DE LA ESCUELA NACIONAL DE DANZA
NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO
P R E S E N T E

Por este medio le informo que ANA CECILIA LÓPEZ OLVERA, egresada de la escuela a su cargo, con la Orientación en Danza Contemporánea, concluyó su INFORME DE PRÁCTICA EDUCATIVA titulado “EL MÉTODO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LA DANZA” el cual fue realizado bajo mi asesoría.

En vista de que este proyecto cumple con los requerimientos metodológicos y de contenido especificados en el reglamento de la escuela, doy mi visto bueno para que la interesada continúe con los trámites correspondientes al proceso de titulación.

Sin otro particular, quedo de usted.

A T E N T A M E N T E



LETICIA PENALOZA NYSSSEN
ASESORA



ROCÍO RANGEL GUERRA
CO-ASESORA

AGRADECIMIENTOS

Aprovecho este espacio para agradecer al Instituto Nacional de Bellas Artes y a la Escuela Nacional de danza “Nellie y Gloria Campobello” por ser mi casa durante cuatro años y por darme la oportunidad para lograr un sueño: mi formación profesional en la danza.

Gracias a todos y cada uno de mis maestros porque desde el momento en que salí de la Escuela sus palabras y sus enseñanzas me acompañan a donde quiera que voy. Asimismo, agradezco también a mis asesoras y sinodales, quienes formaron parte muy importante para concluir este recorrido, y así, poder iniciar otro nuevo.

Gracias, muy especialmente, a cada uno de mis compañeros junto a quienes recorrí un camino maravilloso: nada hubiera sido igual sin ellos.

Finalmente, gracias a las personas sin las cuales nada de esto habría sido posible. Gracias a mi familia, amigos y a todos los seres queridos que me han acompañado, me han dado la mano y han creído en mí.

ÍNDICE

Introducción	1
CAPÍTULO I: APROXIMACIONES A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y A LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN MÉXICO	4
I.I Introducción al concepto general de educación	4
I.II Educación artística	7
I.II.I Educación artística y sociedad	
I.III Educación dancística	14
I.III.I Aportes de la danza para la formación del sujeto	
I.III.II Panorama general de desarrollo de la enseñanza de la danza en el ámbito institucional	
I.IV Nuevos rumbos en el camino de la educación dancística	23
CAPÍTULO II: INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA EDUCATIVA: ELEMENTOS CONTEXTUALES	26
II.I Las asignaturas de Prácticas Educativas I y II y los Talleres sabatinos de danza y práctica educativa de la ENDNGC	26
II.II Introducción al Método de Aprendizaje basado en Proyectos: Fundamentos teóricos	29
II.II.I Principios básicos del Método	32
II.IV Elementos contextuales que hicieron posible la aplicación de la propuesta - - -	35
CAPÍTULO III: EL MÉTODO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA	37
III.I Contextualización del Método de Aprendizaje basado en Proyectos en el campo de la Educación Dancística: Ventajas y desventajas del Método para la enseñanza de la Danza	37
III.II Grupo “A” de danza contemporánea - niños de 6 a 8 años: características del grupo y de la clase.	40

III.III Propuesta metodológica para la enseñanza de la Danza: La Práctica Educativa -----	45
III.III.I Estrategia didáctica	
III.III.II Resultados	
III.III.III Los proyectos trabajados a lo largo del curso	
III.IV A manera de síntesis -----	59
Conclusiones -----	62
Referencias -----	65
Anexos -----	70
A. Contenidos a trabajar durante el taller divididos en 8 bloques de enseñanza – aprendizaje	
B. Secuencias didácticas de los proyectos trabajados	
C. Instrumentos de evaluación	
D. Desarrollo histórico de la ENDNGC como eje fundamental para el desarrollo de la identidad del docente en formación	

INTRODUCCIÓN

La Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello” (ENDNGC) ofrece cinco diferentes modalidades de titulación para sus alumnos de Licenciatura en educación dancística en cualquiera de las tres especialidades, a saber: tesina, clase abierta, montaje didáctico, informe de servicio social e informe de práctica educativa. Este trabajo recepcional se presenta bajo la modalidad de informe de práctica educativa con la intención de compartir las experiencias vividas a lo largo de este ejercicio y con ellas, consolidar una propuesta metodológica que sirva de antecedente y muestra para futuras prácticas que, así como ésta, hagan un esfuerzo por enriquecer y mejorar el marco teórico, técnico y metodológico de la educación dancística.

La práctica educativa, como su nombre lo dice, se tradujo en una oportunidad para practicar: por un lado, significó la culminación de una etapa de formación académica en la danza; por otro, sirvió como un puente que abrió el camino para ingresar al campo profesional como docente de educación dancística. La propuesta se planteó como un taller cuyo objetivo fue introducir los elementos básicos de la danza contemporánea con niños de entre 6 y 8 años de los talleres sabatinos de la ENDNGC, a través de la aplicación del Método de Aprendizaje basado en Proyectos, para llevarse a cabo durante el ciclo escolar 2012-2013.

El documento se compone de tres capítulos que siguen esta introducción; luego, se encuentra un apartado de conclusiones que corresponden tanto a la práctica educativa misma, como a las reflexiones derivadas de este trabajo de investigación-reflexión, y al final, un bloque de anexos sin el cual el documento no estaría completo pues al tratarse de un informe de práctica educativa fue necesario adjuntar los documentos metodológicos que consolidaron la propuesta en sus etapas de diseño, aplicación y evaluación.

El primer capítulo es el resultado de un ejercicio de investigación documental dividido en dos momentos: el primero tiene que ver con la recopilación de una serie de elementos teórico-metodológicos referentes a la educación y a la

danza, lo cual permitió realizar una delimitación y tomar postura sobre cómo se entiende en este trabajo a ambos conceptos y cómo convergen para dar paso a la educación dancística. A partir de esta conceptualización, fue posible entender a la educación dancística como producto y como proceso, como arte y como disciplina, por lo cual, en un segundo momento fue necesario realizar una revisión de los fenómenos socioculturales que han dado paso a la institucionalización de la enseñanza de la danza en México, y a su vez, cómo ésta ha marcado la pauta para el desarrollo de la educación dancística y su oferta actual. Así, el lector encontrará en este primer apartado el marco referencial que permite introducir la propuesta: El Método de Aprendizaje basado en Proyectos como herramienta alternativa para la enseñanza de la danza.

En el segundo capítulo se encuentra un ejercicio de contextualización en el que se describen el terreno y los factores que dieron lugar a la aplicación de la propuesta, empezando por la descripción de la materia de prácticas educativas bajo la que se coordinan las propuestas metodológicas de los docentes en formación, los antecedentes de los espacios de danza y práctica educativa donde se impartió el taller y por último una introducción a la propuesta, integrando los fundamentos teóricos y los principios básicos del Método de Aprendizaje basado en Proyectos.

En el tercer capítulo se presenta formalmente la propuesta metodológica titulada: *el método de Aprendizaje basado en Proyectos como alternativa didáctica para la introducción a la danza contemporánea*. En éste se explica la estructuración de la estrategia didáctica, los contenidos y su organización, los proyectos trabajados a lo largo del curso, las características de los participantes, las prácticas e instrumentos de evaluación y por último los resultados obtenidos al final del proceso.

En el apartado de conclusiones se vació las apreciaciones personales del docente quien participó como diseñador, aplicador, evaluador, observador y participante de la práctica por lo cual se apropió de este espacio para enlistar algunos de los aprendizajes más significativos como docente en formación. Por

último está el apartado de anexos entre los que se encuentran: el programa anual del taller construido en ocho bloques y sus respectivos contenidos, las secuencias didácticas con base en las cuales se desarrollaron los cinco proyectos, así como los instrumentos de evaluación que utilizaron los diferentes actores involucrados en este proceso final de recopilación de datos, los cuales se integran con el objetivo de consolidar la aportación metodológica que se persiguió con esta práctica educativa hacia el marco teórico y práctico de la educación dancística.

CAPÍTULO I. APROXIMACIONES A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y A LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN MÉXICO

I. I INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO GENERAL DE EDUCACIÓN

Antes de entrar de lleno al campo de la educación dancística, es importante delimitar un concepto de educación que ayude a enmarcar la propuesta que aquí se presenta. La educación es en realidad un tema complejo pues, por su relación estrecha con el ser humano mismo y con todas sus dimensiones, se puede hablar de educación desde la perspectiva psicológica, sociológica, física, biológica, política, artística, administrativa-institucional, internacional, escolar, metodológica, instrumental, filosófica, entre otras.

En esta propuesta, el término educación se entenderá como el proceso continuo de adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, y de desarrollo de habilidades cognitivas, motrices y socio-afectivas, que le permitirán al sujeto adquirir los medios a través de los cuales satisfaga sus necesidades y las de su grupo social. De manera más concisa, Platón ofrece otra definición que explicita la misma idea más claramente: "...una buena educación es la que puede dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son susceptibles" (Montes García, 2004, pág. 22). A pesar de lo diferentes que parezcan ambas concepciones, vale la pena analizarlas a detalle de manera que den más claridad a la línea de análisis desde la que se propone este documento, partiendo así desde una mirada filosófica para llegar después a un nivel de análisis metodológico, a partir del cual se construye esta propuesta.

En su definición, Platón hace mención a la perfección como símbolo de una buena educación. Cualquiera podría decir que el término está mal usado pues bien sabido es que los seres humanos son por demás imperfectos; sin embargo, la idea se completa en la primera definición con la afirmación de que la educación es

un proceso y es continuo. En efecto, Platón habla de ese proceso continuo e interminable en el que a través de la educación, el ser humano se acerca cada vez más a lo que, desde su irrepetible particularidad, entienda como perfecto y se perfecciona a sí mismo y a los otros; dejando así clara la idea de que este proceso educativo no se reduce a una etapa de la vida y mucho menos a un lugar. El hombre busca la perfección siempre. Asimismo, se habla de la belleza de cuerpo y alma como un todo, en el que en perfecta integración, el hombre satisface sus necesidades y se completa a sí mismo y a los otros como una totalidad en la que se suman todas las partes.

Ya se dijo que la educación es un proceso innato en el ser humano, continuo a lo largo de su vida e interminable, sin embargo, existe una *versión* de educación como proceso especializado en la que se confía a una institución, la escuela, dicho proceso de perfeccionamiento (intelectual, físico, y social), para lo cual supone la existencia de cuatro elementos intrínsecos al mismo proceso: “un maestro, un conjunto de alumnos y un contenido que no es separable del método pedagógico que se utiliza” (Pansza, 2007, págs. 24, 28). A esta nueva categorización se le conoce como enseñanza y se refiere al proceso educativo intencionado, planificado y orientado hacia un propósito en particular, en el que se delimitan los actores implicados, los tiempos, los contenidos, la duración y el lugar. La enseñanza es un fenómeno igual de complejo que la educación misma, dado que al tener un objetivo establecido, surge la figura de alguien que enseñe, alguien que aprende, algo que aprender y que enseñar y un conjunto de medios que garanticen el cumplimiento de dicho objetivo.

Por lo tanto, si se habla no sólo de un proceso educativo, sino de un proceso de enseñanza, debe haber también un proceso de aprendizaje. De manera general, en esta propuesta aprendizaje se entenderá como “el conjunto de productos obtenidos como resultado de la incidencia de una intervención educativa” (Pimienta Prieto, 2008, pág. 26). Así pues, el proceso educativo está conformado en su totalidad por dichos procesos: la enseñanza y el aprendizaje, los cuales, para llevarse a cabo, demandan la existencia no sólo de los actores

educativos implicados, sino de un conjunto de factores o herramientas que el profesor puede presentar en forma de técnicas, estrategias o métodos, y que brindan la oportunidad de seleccionar los caminos que mejor promuevan el acercamiento entre estos dos procesos que a la vez conforman el fenómeno educativo. (Durán Amavizca, 2012, págs. 95 - 96). El presente informe gira en torno a una de esos caminos: el método.

Vargas Merina (2009) define el método como “un medio para lograr un propósito, una reflexión acerca de los posibles caminos que se pueden seguir para lograr un objetivo, e incluye las operaciones y acciones dirigidas al logro de éste” (Vargas Merina, 2009, pág. 2). En efecto, un método deberá concebirse ante todo como una posibilidad pues, más aún en el terreno de lo educativo, no existen fórmulas ni recetas que garanticen el éxito del proceso ni existe un método de enseñanza universal o perfecto.

La elección de un método tiene que ver con tres elementos importantes: los actores educativos, como figuras que aprenden y enseñan cada uno en diferentes momentos, los elementos contextuales que los influyen y los contenidos que median el proceso: ante esta evidente multiplicidad de factores, la decisión cambia también de nivel y resulta en una nueva posibilidad, la posibilidad no sólo de elegir un método de enseñanza sino de crear uno propio que responda a todos los elementos antes mencionados. Los grupos de profesores y alumnos cuentan con las posibilidades para trabajar reunidos en torno a los problemas existentes en sus disciplinas de estudio, y a la realidad con la que se vinculan, y construir no sólo conocimientos sino también, a partir de ellas, el método de enseñanza acorde. (Pansza, 2007).

En ese tenor, a raíz de la existencia, e incluso de la emergencia continua de tantas propuestas que tratan de abordar el fenómeno educativo desde diferentes perspectivas, con múltiples propósitos y utilizando medios tan diversos como los que se pueden encontrar en el mundo mismo, vale hacer un llamado a todo aquel que se dedique a la enseñanza a entablar una continua reflexión que, lejos de enjuiciar o descalificar, le ayude a acercarse al conocimiento que hasta ahora se

ha construido en torno a la educación, para seguir lanzando propuestas que, como diría Platón, *busquen toda la belleza y toda la perfección de las que sean susceptibles*. Asimismo, es necesario recordar que no existe un método de enseñanza universal, perfecto o inacabado dado que lo que puede resultar muy adecuado en un contexto determinado puede no funcionar en otro. Se trata de una exploración constante que libere a la educación de perspectivas dogmáticas, pues “el trabajo científico en educación debe ser concebido en términos de ruptura y construcción” (Pansza, 2007, pág, 32).

Cualquier propuesta educativa, incluso las que funcionen y den muy buenos resultados, deberán considerarse no como productos sino como procesos inacabados, como objetos de investigación vivos susceptibles de ser transformados para responder a las necesidades que la sociedad y los sujetos demanden.

I . II EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El fundamento de cualquier esfuerzo por indagar y saber más acerca de la educación artística, se encuentra en el reconocimiento de que el hombre no es un ser lineal, predeterminado ni resuelto, es un ser complejo integrado por múltiples dimensiones que deben ser atendidas continuamente para encontrar un equilibrio en el desarrollo de todas ellas y subsecuentemente, en el desarrollo integral del sujeto.

Sin embargo, hoy en día aún se tiene la creencia de que reforzar áreas de conocimiento como el de las Ciencias Exactas, será suficiente para desarrollar en los estudiantes un grado de inteligencia tal que les permita desenvolverse sin ningún problema e integrarse a la sociedad. La realidad actual indica que, aunado a ello, es necesario potenciar la formación de los sujetos en materias como las Humanidades y las Artes, que no sólo desarrollen habilidades como el pensamiento lógico, el cálculo o la memoria, sino que además formen seres

humanos creativos, tolerantes a la ambigüedad, sensibles a su realidad pero además conscientes de su historicidad, capaces de tomar decisiones, de relacionarse con los otros y de solucionar problemas en situaciones de la vida cotidiana donde no hay fórmulas preestablecidas ni caminos trazados que indiquen una posible solución. Por ello, a partir del reconocimiento de esta integralidad como elemento fundamental para la formación y desarrollo armónico del hombre y de su sociedad, se reconoce también la importancia del arte en la vida del hombre y más aún, de una educación artística que le permita aprender a percibir al mundo a través de todos los medios que éste le ofrece.

Elliot Eisner, en su libro *El arte y la creación de la mente* (Eisner E. W., 2004, pág. 20), habla de la percepción y dice de ésta que se trata de un proceso netamente cognitivo y dinámico, pues la forma en la que un sujeto perciba y se relacione con el mundo depende directamente de la forma en la que haya conocido al mundo, pero a la vez condiciona la forma en la que se siga relacionando con él. Se trata de un conjunto de códigos aprendidos que forman una especie de base de datos con la cual se decodifica al mundo cuando el sujeto entra en contacto con él a través de los sentidos y se le asigna el nombre de cognición. A lo largo de este proceso, la educación artística reconoce el carácter complejo del binomio pensamiento-comportamiento humano y apela por la ampliación de este código de manera que sea posible aumentar los canales de percepción para relacionarse con el mundo: ampliar el campo cognitivo.

Sin embargo, para entender esta idea desde el campo de la educación artística, sería necesario también modificar el concepto de cognición como se entiende generalmente. Lo que diferencia a la educación artística de otros campos de conocimiento es que retoma el concepto de cognición-pensamiento no sólo como un acto racional, sino que reconoce la naturaleza integral, multidimensional e inseparable del ser humano, y afirma que la dimensión racional no es un ámbito separado de sus múltiples dimensiones constitutivas (corporal, emocional, biológica, psicológica, sensorial e incluso espiritual): en el acto cognitivo se concreta un fenómeno en el que se conjuntan todas estas dimensiones y así,

condicionan la manera de conocer y reconocer al mundo y por lo tanto, de relacionarse con él. En el mismo texto, Eisner explica cómo este fenómeno de relación entre el sujeto y su mundo exterior a través del arte se puede dar de dos formas (Eisner E. , 2004): como proceso y como fruto de dicho proceso; y para que eso suceda, es necesaria la presencia de un mediador que funja como un puente entre ambos: la educación artística. Se trata de un proceso ya que desde la concepción de una idea hasta la representación de la misma, intervienen diversos fenómenos cognitivos que permiten hacer un acercamiento al mundo a partir de formas muy diversas a las que generalmente el ser humano está acostumbrado, a través de las cuales ofrece nuevas formas de conocer y de aprender sobre el mundo y sobre sí mismo. Y como fruto de dicho proceso, pues al término del mismo, el sujeto logra entablar una relación de comunicación, entendida ésta como un aspecto fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que se trata no sólo de la transmisión de un mensaje, sino de la creación del mismo por parte del emisor, gracias a una necesidad propia de hacer público dicho mensaje y finalmente, de la aprehensión de éste mensaje por parte del perceptor.

En efecto, la educación artística aporta elementos que impactan de manera distinta y en diferentes niveles de las áreas cognitivas, psicomotrices, sensoriales y socio-afectivas de los estudiantes. Se trata de una forma diferente de pensar, de ser y de sentir, o mejor dicho, una forma diferente de enseñar a pensar, a ser y a sentir, y por lo tanto, también una forma diferente de aprender. La educación artística apela por la libre expresión-creación del sujeto, basada en una serie de experiencias estéticas de aprendizaje que le permitan percibir al mundo de una forma más holística: que vea lo que no había visto, sienta lo que no había sentido, piense lo que antes no había pensado.

En este tenor, Clarisa Falcón (2007), en el libro *La enseñanza de la danza contemporánea*, ofrece una síntesis de la visión de diversos autores con experiencia en el campo de la educación artística, con el objetivo de entender las coincidencias que todos ellos han encontrado en relación a los aportes que ésta

disciplina puede hacer a la formación de los sujetos. Juan Acha (1904 – 1991) señala que el estudiante de arte “debe adiestrarse en la orientación de las aptitudes y actitudes hacia la creatividad” (Falcón, 2007); Yves Michaud (1944 a la fecha), un filósofo francés y crítico de arte, habla acerca de las escuelas de arte y piensa que éstas deben ser lugares donde, además de desarrollar las competencias pertinentes que impulsen el desarrollo de un ser humano íntegro, se asegure a los alumnos un acceso a diferentes conocimientos que les den la posibilidad de un mejor futuro, tomando en cuenta las crisis que viven las sociedades actuales (Falcón, 2007). Eisner, por su parte, afirma que “uno de los principales objetivos de la educación artística es fomentar la capacidad del niño para desarrollar la mente por medio de la experiencia que surge de la creación o de la percepción de formas expresivas. En esta actividad se refinan las sensibilidades, se hacen distinciones más sutiles, se estimula la imaginación y se desarrollan las aptitudes para dotar de sentimiento las formas” (Eisner E. , 2004, p. 43). A partir del contacto con las artes, el sujeto entra en un proceso de formación multidireccional y cíclico en el que, en primer lugar, se vuelve más consciente del mundo que lo rodea al reconocer formas, figuras, sonidos, texturas, etc., y con base en ello (primero inconsciente y después conscientemente) descubre sus propias alternativas para integrarse a ese mundo de una forma, creativa, innovadora, original y sobre todo, propia.

La Educación artística reviste una importancia significativa porque aporta una multiplicidad de virtudes para el crecimiento humano en general: “El arte no sólo refleja; (...) propone, cuestiona, ofrece caminos de reflexión y alimenta nuestra capacidad para comprender quiénes somos” (Urreta, 2013). Por ello la educación artística busca dotar al sujeto de los medios que le permitan entablar esa reflexión con respecto a sí mismo y a su realidad.

A partir de las reflexiones anteriores, se ofrece entonces una posible definición de educación artística, partiendo de la base de que el arte en sí mismo contiene una dimensión educativa que permite al ser humano la concientización y transformación de sí mismo y de su entorno gracias a las experiencias estéticas a

las que lo enfrenta. La educación artística se puede definir como el proceso estructurado e intencionado que tiene como finalidad posibilitar el desarrollo de procesos creativos en el ser humano, tomando en cuenta que para el logro de tales procesos, desde la génesis de una idea hasta la realización de la misma, intervienen actos de cognición, percepción y expresión, los cuales le permitirán al sujeto desarrollar habilidades estéticas que posteriormente lo lleven a la concreción de procesos de apreciación y producción artística.

Ante una vaguedad tan amplia en cuanto a opiniones y definiciones, como la que reviste al propio campo del arte, la educación artística no puede intentar presentarse como la panacea educativa ni como una metodología terminada, se trata solamente de recuperar el conocimiento que hasta ahora se ha alcanzado en el campo y lanzar propuestas que de alguna u otra forma, aborden las lagunas que históricamente han ido apareciendo en el campo de la educación formal.

I . II . I EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SOCIEDAD

El ser humano se compone de múltiples dimensiones que a su vez generan relaciones de interdependencia entre las esferas socio-políticas que conforman su medio externo. Una de estas relaciones casi indisociables es la de la educación-arte-sociedad, siendo el arte ése vínculo en el centro que une una con la otra.

El arte es la cultura que vive y construye una sociedad, plasmada a través de un objeto o un cuerpo (o una canción o un vestido o un movimiento), que la vuelven tangible y a la vez inter-subjetiva. La función del arte en una sociedad, va mucho más allá de la noción de belleza o del entretenimiento; si bien las leyes, los saberes compartidos e incluso los medios de comunicación, forman parte constitutiva de la cultura, no la representan. Sólo a través del arte es posible integrar e intentar visualizar las distintas perspectivas de la realidad que coexisten en una sociedad, en un lugar y en un momento. "...es desde el arte que podemos ser capaces de mirar a través de este espejo caleidoscópico que son nuestras

sociedades de hoy” (Urreta, 2013). Por ello se dice que una obra de arte es tangible y concreta, pero a la vez abstracta e intersubjetiva y sobre todo, netamente humana: se crea a partir de una intersubjetividad dialéctica que es posible sólo gracias a la inter-acción humana, es decir, al conjunto de acciones diversas y diferentes que se entrecruzan en la cotidianeidad social, las cuales, a su vez, están marcadas desde el momento de su nacimiento por la subjetividad del otro que se encuentra con la suya propia, se transforma, y transforma al otro.

El arte, entonces, es un cúmulo de intersubjetividades plasmadas en un objeto material, que fungirá como estímulo en el espectador que, al sentirse identificado con lo que observa, escucha o toca, será también transformado y capaz de transformar el medio que lo rodea: se trata de “una necesidad humana fundamental que nos permite tener una visión de nosotros mismos, que nos impulsa a actuar en nuestro tiempo para construir una visión del futuro” (Urreta, 2013).

En su libro, *Una mirada a la formación dancística mexicana* (2009), Roxana Ramos también habla de la identidad que se construye a partir del arte y sostiene que, por ello, el Estado ha creado símbolos que materialicen la identidad nacional y propicien el sentido de pertenencia con el país. Estos símbolos pueden entenderse como los colores verde, blanco y rojo de la bandera de México, del escudo nacional, de aquellos personajes que se conocen como “héroes de la patria”, pero también, el mexicano puede reconocerse a través de un corrido, de bailes tradicionales o de dichos populares: “A lo largo de los años hemos aprendido a ver, por ejemplo, el *Jarabe Tapatío*, el traje de charro, los bailes istmeños, el vestido de tehuana, entre otros, como si fueran propios y como si nos pertenecieran a todos los habitantes de la República mexicana, independientemente de que estemos familiarizados con ellos o no... dichos procesos se han vivido también en los espectáculos escolares, fiestas o celebraciones nacionales...” (Ramos Villalobos, 2009, pág. 35).

A partir de estos planteamientos, se puede entender el significado del arte en lo social como un medio de vinculación a través de un lenguaje simbólico que los individuos mismos han creado para representar y dar a conocer, aquello que sienten, que piensan, aquello que quieren decir pero para lo cual las palabras no alcanzan, y por supuesto, también aquello que les causa dolor, aquello que añoran, aquello que nació como una idea en su cabeza y que encuentra la oportunidad de hacerse posible a través del arte. Si el arte es entendido como el reflejo de la sociedad, entonces se hace clara también, la necesidad de educar en el arte para que los sujetos, futuros ciudadanos, sean capaces no sólo de reproducir esa sociedad en la que viven, sino de reconocer aquellos matices que no son fáciles de identificar a primera vista, pero que representan puertas abiertas para que la sociedad se renueve a sí misma. La innovación se hace posible a través de la concreción de las ideas que surgen a raíz del mundo en el que el sujeto vive, hechas realidad gracias a una formación que le brinde las herramientas necesarias para aterrizar esas ideas; una formación que haga de los sujetos, seres sensibles a su realidad y capaces de poner en práctica un pensamiento propio, no importado, que responda a las necesidades y características de la sociedad a la que pertenecen y a las suyas mismas: una posible alternativa para ello, es la educación artística.

Así pues, es posible afirmar que el arte ya no es un ente que navega en la dimensión de lo abstracto escapando a los acuerdos socio-culturales, políticos y económicos del *mundo real*, los fenómenos que aquejan hoy en día a casi todo el mundo (globalización, neoliberalismo, tecnologización, profesionalización y especialización, modas, reconstrucción de identidades, privatización, reformas y legislaciones, cambios climáticos, violencia, etc.) también han incidido en el arte de forma tal que lo han transformado incidiendo en sus prácticas e imponiendo cambios evidentes. Pero al mismo tiempo también el arte, en sus diferentes formas, ha respondido abordando estas problemáticas no sólo a nivel de la representación sino incluso llegando a la crítica, de forma tal que el arte puede ser entendido como un reflejo y crítica de la sociedad, como símbolo de identidad nacional pero también como un medio de pertenencia social, y la educación

artística se ha convertido entonces en un puente que permita el tránsito entre la realidad que sucede cotidianamente y la renovación de la misma a través de la auto-transformación de sus miembros a través de los procesos de formación, creación y apreciación artística.

I . III EDUCACIÓN DANCÍSTICA

La educación es un proceso de aprendizaje y desarrollo que empieza a partir de que el sujeto nace y se nutre de todas sus experiencias de vida que van formando así un ser único e irrepetible. Bajo este supuesto, parece más adecuado hablar de enseñanza de la danza y no de educación dancística, pues no se trata de una experiencia espontánea y natural sino de un proceso intencionado, regulado y planificado que, ya sea dentro del ámbito formal o no formal, cuenta con una serie de principios básicos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia un propósito determinado. Incluso las experiencias que de manera incidental pueda vivenciar el sujeto a través de talleres o espectáculos al aire libre, tienen un propósito específico que pretende incidir en el desarrollo de la sensibilidad a través de una experiencia estética.

Así pues, hablar de enseñanza de la danza refiere a un proceso orientado hacia la transmisión, la adquisición y la creación de una serie de elementos simbólicos a través del cuerpo y el espacio, que constituyen el marco referencial para el desarrollo de un lenguaje. Sin embargo, la forma en la que se conciba a la enseñanza de la danza, depende directamente de lo que se entienda por *danza* como tal. Son múltiples las acepciones asociadas al concepto, algunas de ellas como pueden ser técnica o coreografía se encuentran más cercanas al extremo pragmático del término, otras, como son creación corporal, arte, lenguaje corporal, se polarizan hacia el sentido más expresivo o estético del concepto (Carrillo Viguera, 2010, pág. 43). En estos términos, fluctúa también la definición de la enseñanza de la danza o educación dancística.

Se habla entonces del proceso de enseñanza-aprendizaje de un lenguaje, que trata de encontrar un equilibrio entre lo pragmático y lo expresivo, entre la técnica y la creatividad; y como todo lenguaje, el lenguaje corporal también se aprende, así como cuando se aprende el lenguaje verbal, escrito, o cuando se aprende algún otro idioma, y también cuenta con un bagaje teórico-metodológico y una serie de principios básicos que guían, dosifican y delimitan los procesos, momentos y etapas por los que deben pasar el cuerpo y la mente. Rudolf Laban (1879 – 1958) fue un teórico del movimiento quien a partir de un proceso de observación y análisis a profundidad, construyó un marco teórico para estudiar, enseñar y aprender los factores fundamentales del movimiento; según Laban, estos factores son cuatro: el peso, que hace referencia a la fuerza de gravedad proyectada en el cuerpo; el flujo de energía, característica del cuerpo vivo que da origen e impulso al movimiento; el espacio, lugar externo al individuo en el que se proyectan el flujo y el peso; y el tiempo, elemento que –cualitativamente hablando– no siempre está presente pero acompaña al movimiento (Urreta, 2013, pág. 132).

En la mayoría de las artes, a pesar de que existen símbolos codificados que representan ciertos contenidos (como los cuatro propuestos por Laban), estos no determinan el mensaje que el artista o el creador quiere transmitir y mucho menos la forma en la que el público o espectador decodifique ese mensaje, más aún, la danza considera al cuerpo como el vehículo a través del cual transitan estos mensajes y dota al movimiento de una serie de implicaciones en las que el proceso de moción o acción mocional se refiere no sólo al acto de moverse, sino a la carga expresiva que éste conlleva, pues cada época, cada sociedad e incluso cada persona, otorga un significado distinto al cuerpo y por lo tanto al movimiento (Urreta, 2013, págs. 127-129).

La particularidad del lenguaje de la danza, es que sus símbolos no están codificados; en efecto, existen una serie de elementos simbólicos que, a través del entrenamiento del cuerpo, a nivel físico y emocional, pueden servir como tales, únicamente como elementos dotados de una carga simbólica socio-afectiva que el preceptor del mensaje debe completar con su propia carga significativa. Por lo

tanto, la enseñanza de la danza no se debe confundir con la repetición inconsciente de una serie de ejercicios para alcanzar la memorización –no el aprendizaje– de una secuencia, “la alternativa es convertir esta enseñanza prácticamente en un ‘lenguaje coreográfico’, en el que el alumno pueda trascender el automatismo, y manipular, reformular y reinventar el sistema de movimiento aprendido” (Islas, 2007, pág. 23); se trata de desarrollar habilidades de sensibilización que permitan tanto a quien envía el mensaje como a quién lo percibe, entablar canales de comunicación a través de los cuales fluyan ideas, sentimientos, palabras, imágenes, recuerdos o emociones.

Para dar respuesta a estas necesidades, la enseñanza de la danza se ha agrupado en técnicas o estilos, que responden a objetivos diferentes en relación al cuerpo; cada una de estas propuestas cuenta con una filosofía propia y por lo tanto, también sus contenidos, estrategias, recursos, tiempos y métodos cambian de acuerdo a la cualidad de movimiento que quieran alcanzar o incluso al mensaje que quieran transmitir. Sin embargo, antes de enfocar el entrenamiento dancístico en alguna técnica o estilo determinado, se piensa que “las primeras experiencias de danza deberían ser lo más neutras posible desde el punto de vista estilístico y estético, hasta que haya tomado conciencia de sí mismo, tanto corporal como afectivamente” (Carrillo Viguera, 2010, pág. 44): lo importante no es que el sujeto memorice una técnica o aprenda un estilo, sino que desarrolle un significado propio de la danza que le permita construir su propio lenguaje.

En ese tenor, la enseñanza de la danza tiene una misión encomendada que no debe subestimar en ninguno de los casos: recuperar al cuerpo como parte de un todo; parte de un ser humano formado por muchas otras dimensiones que lo nutren y lo complementan, y al mismo tiempo, parte de una sociedad que lo influye y lo transforma continuamente.

I . III . I APORTES DE LA DANZA PARA LA FORMACIÓN DEL SUJETO

La *realidad* –como se denomina al espacio y al tiempo que nos rodean con todos sus fenómenos sociales y naturales implicados– no es siempre igual ni es la misma para todos; la percepción y comprensión del mundo dependen directamente del sujeto que lo vive y desde qué perspectiva lo hace. Por ello, el arte se vuelve un medio imprescindible para la formación del sujeto como un proceso de apropiación de la intersubjetividad en el que intervienen todas las dimensiones de lo humano: social, cultural, física y/o biológica, intelectual o cognitiva, corporal, psicológica afectiva y estética.

En este sentido, la danza enfrenta al sujeto al reto de concretizar todos estos elementos en uno solo: el movimiento. Generalmente se habla de la educación dancística como parte integral de la formación del sujeto, principalmente en la infancia o edad escolar, que va aproximadamente de los 3 a los 12 años, por considerar que tanto el cuerpo como el aparato cognitivo se encuentran en el momento idóneo para desarrollar y aprovechar al máximo las potencialidades derivadas de la práctica de la danza. En parte es cierto; sin embargo, es necesario dejar de lado la idea de que el ser humano detiene su proceso de desarrollo a partir de la adolescencia y la juventud, para posteriormente comenzar con un periodo de decadencia corporal, psicológica y emocional. A pesar de que las investigaciones en danza aún son muy recientes, ya existen avances en el campo de los beneficios y contribuciones que la práctica de la danza puede traer a los sujetos a cualquier edad y sin la necesidad de practicarla de manera formal. Estos beneficios se pueden clasificar incluso como funciones que la danza cumple atendiendo a cada una de las dimensiones del sujeto. De acuerdo a Carrillo (2010) estas funciones son siete: la función de conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno circundante; la función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud; la función lúdico-recreativa; la función afectiva, comunicativa y de relación;

la función estética y expresiva; la función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones; la función cultural (Carrillo Viguera, 2010, pág. 44).

Haciendo un recuento de todas las anteriores, se puede decir que lo que se pretende con la integración de la danza en la formación de los sujetos, es acercar todas aquellas herramientas viso-auditivas y kinésicas, cognitivas y socio-afectivas, que les permitan no sólo aprender sino aprehender la realidad que transcurre a su alrededor; ofrecer un panorama más amplio del mundo exterior y una forma diferente de interrelacionarse con lo otro y con los otros; la danza es un medio que, en cualquiera de sus formas, vincula, crea comunidad, mejora las relaciones humanas. “Existen otro tipo de necesidades (diferentes a las necesidades vitales), cuya satisfacción nos ayuda a mejorar la convivencia con los demás hombres y elevar nuestras condiciones de vida. El ser humano necesita comunicarse y expresarse y esto no sólo se puede lograr con el lenguaje oral y escrito, sino a través de las manifestaciones artísticas, mediante formas, colores, sonidos y movimientos” (Bárcena Alcaraz, 1996, pág. 8).

En el ámbito educativo, existen ciertas aportaciones muy específicas que la danza hace al proceso, tales como el desarrollo de la coordinación y habilidades perceptivo-motoras, el conocimiento y control corporal, la aproximación a sus aspectos históricos, sociales, culturales y artísticos, la mejora del proceso de socialización y de interrelación entre los alumnos y la posibilidad de ofrecer un medio de expresión personal diferente a los lenguajes convencionales (Carrillo Viguera, 2010, pág. 45). Es natural que si un niño crece en un ambiente donde se le permite gritar, bailar, escribir o dibujar, más aún, si se fomentan en su vida situaciones en las que deba hablar en público (por ejemplo en su propio salón, o en una clase muestra), bailar con otros compañeros según las emociones que le generó leer un cuento, escribir una historia, etc., ése niño llegará a ser un adolescente y después un adulto, no sólo con el gusto de crear e imaginar, sino con la necesidad de hacerlo. Y no tiene nada que ver con la profesión u oficio al que se dedique en un futuro, sea cual sea el lugar en el que esté, será una

persona que aporte ideas, que no tenga pena de hablar, que imagine oportunidades más allá de las que los demás ven.

I . III . II PANORAMA GENERAL DE DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN EL ÁMBITO INSTITUCIONAL

Para entender mejor las propuestas metodológicas que han surgido y siguen surgiendo en torno a la enseñanza de la danza, es necesario hacer una revisión general del panorama actual que dé cuenta de la organización, estructura y la gama de posibilidades que existen en el campo de la educación dancística, pues, tal y como lo explicita Roxana Ramos (2009): “el proceso de institucionalización de la formación dancística en México (...) ha estado ligado a hechos políticos, económicos y geográficos, y aunque se trata de un movimiento dancístico, en realidad suceden hechos sociales globales que condensan –junto con la dimensión económica y política– una significación cultural y artística específica en una ubicación geográfica” (Ramos Villalobos, 2009, pág. 27). En ese sentido, es importante estar al tanto no sólo de las nuevas propuestas didácticas sino también de las instancias que dan cabida al surgimiento de dichas transformaciones, pues al ser la educación y la danza fenómenos netamente socio-culturales, es el contexto político de las instituciones el que determina en gran medida el surgimiento e incluso el carácter y el tipo de propuestas que se desarrollen en relación a la formación de los sujetos.

En la historia sobre el desarrollo de la enseñanza de la danza, así como en el devenir de la sociedad en general, son los valores y los hábitos de los sujetos los que se van legitimando a través del tiempo, hasta convertirse en instituciones y sistemas enteros que a su vez, legitiman un conjunto de saberes y conocimientos con el objetivo de formar un tipo específico de ser humano y de sociedad. En el caso puntual de la enseñanza de la danza, los acontecimientos ocurridos en torno a la Revolución Mexicana (antes, durante y después) y los nuevos planes del

Estado para reconstruir la identidad del país en aquel momento, así como muchos otros acontecimientos que estaban sucediendo alrededor del mundo, abrieron la puerta para que llegaran a México artistas y personalidades de todas partes del mundo y con ellos nuevas ideas con intenciones de innovación política, social, cultural y artística. Fue a raíz de esa serie de acontecimientos, que empezaron a gestarse un conjunto de movimientos y transformaciones en torno a la danza. Uno de ellos, que podría considerarse el parteaguas del desarrollo institucional de la danza en México, fue el 29 de abril de 1931 cuando se fundó lo que en aquel tiempo fueron los orígenes y cimientos de la primer Escuela de Danza formal en México: la Escuela de Plástica Dinámica, después Escuela de Danza (1932) y hoy Escuela Nacional de danza Nellie y Gloria Campobello.

Desde ese momento y con el paso del tiempo, fueron surgiendo muchas otras instituciones dedicadas a la formación de profesionales de la danza en diversas técnicas y especialidades con lo cual, a su vez, se fue expandiendo cada vez más el terreno de la educación dancística institucional de manera tal que hoy en día ésta se puede abordar desde dos terrenos diferentes, los cuales cuentan con sus propios, objetivos, procedimientos, estrategias y métodos.

Por un lado se encuentra la academización de la danza, entendida como la formación de profesionales quienes a través de su práctica tienen la función de transformar la danza misma y difundirla mediante cualquiera de sus campos de acción: ejecución, docencia, producción, investigación y promoción. Esta vertiente se consolidó a través del establecimiento de instituciones de educación media superior y superior que con planes de estudios, objetivos terminales, perfiles de ingreso y egreso, maestros especializados, tiempos establecidos y toda un diseño curricular, han respondido a las necesidades del contexto insertando a la danza en las dinámicas socio-políticas contemporáneas de certificación, profesionalización y especialización.

Por otro lado, la danza también ha logrado situarse como parte importante de la formación integral de los sujetos en etapa escolar, ya que tanto a través de las instituciones de educación formal como en los espacios no formales, con la

aparición de estos nuevos profesionales, se integró a la danza como asignatura obligatoria dentro de la currícula oficial, en el primer caso, y como una nueva experiencia de formación integral a través de talleres, cursos y clases extraescolares, en el segundo. Así, a partir del año de 1933 la danza se consolidó de manera formal en las escuelas primarias y normales del país; en las escuelas primarias la enseñanza de danzas y bailes regionales dejó de estar a cargo de los maestros de artes plásticas y educación física para quedar en manos de los alumnos que prestaban su servicio social en las escuelas del Distrito Federal (Aragón Monroy, sin fecha, págs. 10-12). Mientras que en el ámbito de lo no formal, se terminó de consolidar una práctica que ya venía dándose incluso desde antes de la creación de la Escuela Plástica Dinámica con maestros extranjeros que vislumbraban los talleres y cursos de danza como una forma de autoempleo, pero no con la intención de fomentar el arte como parte de una formación integral.

Lo anterior da muestra de que con el paulatino desarrollo de la educación dancística se ha ido ramificando su estructura con miras a ampliar su capacidad de recibir a diferentes tipos de poblaciones y responder a diversas necesidades de acuerdo a las características específicas de cada grupo y contexto. Desde esa perspectiva, es posible establecer una categorización de los terrenos en los que se ha desarrollado la danza de manera institucional: por un lado, se encuentra la *profesionalización o especialización de la danza*, mientras que por otro está lo que se podría denominar *danza educativa*, dividida en el ámbito de lo formal y de lo no formal.

Asimismo, a la par que se fue desarrollando el proceso de institucionalización de la danza en sus tres ámbitos, fueron apareciendo también una serie de propuestas didácticas sobre *cómo enseñar danza*, atendiendo tanto a las condiciones socio-políticas sobre las cuales fue posible el surgimiento de los procesos de academización y profesionalización de la danza, como a las necesidades metodológicas de cada uno de estos contextos. Hablar de métodos de enseñanza, no sólo en el mundo de la danza sino en el campo de lo educativo en general, es un ejercicio casi filosófico pues implica en sí mismo pensar en un

conjunto de prácticas ideológicas y epistemológicas, que todos los métodos que consciente e inconscientemente se han aplicado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, traen consigo de manera natural y casi inseparable; y es que la manera de concebir a la danza y a la educación dancística influye directamente en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto en el método adecuado para emprenderlos. La incidencia del contexto social, histórico o político, se vuelve tan importante ya que el medio condiciona previamente al proceso con una serie de ideas preconcebidas sobre cómo definir al ser humano, al aprendizaje, al arte e incluso a la danza. Es por todo lo anterior que, "...para analizar la enseñanza de la danza, debemos tomar en cuenta los factores que inciden en ella: la cultura, la identidad del mexicano, la pedagogía, las técnicas de entrenamiento y formación, el concepto de arte y la situación institucional (Cámara, 2007, págs. 381 - 386).

El acercamiento a estas dos vertientes, resulta ser una de las variables más importantes para el desarrollo de la danza pues es en el entendimiento no de la disociación de ambos fenómenos sino a través de su articulación que el primero posibilita al segundo y viceversa. Por un lado, la educación dancística profesional persigue la formación de especialistas que nutran y amplíen el campo dancístico en cualquiera de sus tipos, técnicas y estilos. Al culminar su etapa de formación, los egresados se integran al campo laboral de la danza a través de la ejecución o producción, investigación, promoción o gestión y docencia. En el último caso —el de la docencia—, es en donde puede apreciarse más claramente la articulación entre las dos vertientes educativas pues, dependiendo del tipo de población de su especialidad, podrán ingresar nuevamente al ámbito de formación profesional pero pueden insertarse también en el ámbito formal o no formal de la danza educativa; y es a partir de estos dos últimos campos, que los egresados, ahora profesionales de la danza, se convierten en *promotores* y *gestores dancísticos*, dado que su función social no se reduce a la enseñanza de una técnica o un estilo específico, sino a la promoción de la formación integral de sujetos que desarrollen y adquieran las herramientas cognitivas, psicomotrices y socio-afectivas para relacionarse e insertarse en la sociedad a través del lenguaje del movimiento. Así,

es posible que a raíz de la intervención de los *promotores dancísticos* en espacios de formación no profesional, a mediano y largo plazo se amplíe la matrícula en las instituciones formales de educación dancística, o simplemente se logre recuperar a un público perdido para las producciones escénicas e intervenciones dancísticas que, hasta la fecha, se reduce en su mayoría a la población de docentes, estudiantes o egresados de las instituciones de educación dancística profesional. (Ver Diagrama 1 - Panorama general de desarrollo de la enseñanza de la danza en el ámbito institucional: puntos de articulación).



Diagrama 1 - Panorama general de desarrollo de la enseñanza de la danza en el ámbito institucional: puntos de articulación (Elaboración propia)

I. IV NUEVOS RUMBOS EN EL CAMINO DE LA EDUCACIÓN DANCÍSTICA

Hablar de un fenómeno tan amplio como lo es la educación, puede conducir a una infinidad de caminos que a su vez conllevan a diferentes lugares, fenómenos, sujetos y saberes. En esta ocasión, tocó recorrer una parte del camino por el que ha pasado la educación dancística y el desarrollo de sus métodos de enseñanza.

La revisión de estos procesos de desarrollo implicó en sí misma la problemática de que en el campo de la enseñanza de la danza han surgido ya tantas técnicas, estilos y propuestas de formación, que frecuentemente carecen de un método que responda a las necesidades del contexto o al ámbito de enseñanza que corresponda en cada caso.

La institucionalización de la enseñanza de la danza, es un fenómeno complejo, casi paradójico, que por un lado, presenta a la danza como un arte a través del cual el ser humano pueda recuperar su cuerpo como un medio de expresión libre ya sea para dedicarse a ello de manera profesional o únicamente como parte de su formación integral; mientras que por otra parte, se presenta la necesidad de delimitar y sistematizar estos procesos con el “propósito” de ofrecer a los sujetos en formación una serie de herramientas teórico-prácticas que potencien su actuar a través del arte: ¿De verdad se ha cumplido ese propósito que supone beneficiar al sujeto mediante el acercamiento a niveles de conocimiento más profundos en torno a su cuerpo, o se han logrado también introducir obstáculos burocrático-administrativos, llamados planes de estudio, objetivos, perfil de egreso, créditos, que pueden incluso llegar a coartar el desarrollo artístico de las personas?

Dejando abierta la pregunta para posteriores investigaciones, únicamente se intenta poner sobre la mesa la complejidad de institucionalizar a la danza como fenómeno artístico y educativo, dado que debido a la diversidad de la sociedad y sus continuas transformaciones, la institucionalización ha debido abrir también diversos caminos que respondan a los intereses y necesidades de cada sujeto. Sin embargo, a la par de la complejidad para encontrar la delimitación y el rumbo de todas sus ramificaciones, está también la necesidad de establecer puntos de articulación entre ellas pues, ante la tensión en torno a la definición de la danza como arte y como disciplina educativa, es necesario que estas vertientes o ramificaciones, comiencen a trabajar de la mano para recuperar la esencia de la danza como manifestación socio-cultural y como elemento de identidad y comunidad entre los sujetos.

En la búsqueda de este equilibrio, han surgido y seguirán surgiendo un sinnúmero de propuestas educativas que tratan de responder a diversas necesidades en un tiempo y un lugar determinado; por su carácter limitado temporal y espacialmente, todas estas alternativas se complementan unas a otras. Tal como dice Tulio de la Rosa sobre su propio método: “Estoy consciente de que cuanto aquí expongo es cuestionable y ha de ser cuestionado. De ninguna manera debe considerarse como el único camino para alcanzar nuestra meta. Cada día se descubren nuevos caminos y cada generación tienen sus propias características y exigencias...” (De la Rosa, 2005, pág. 5).

Por último, es necesario entender que ninguna de estas propuestas se crearon por sí solas: todos los métodos o alternativas se consolidaron gracias a las prácticas legitimadas en el mundo de la danza, no sólo en el aspecto educativo sino en la ejecución misma, que debido a la solidez que fueron adquiriendo con el tiempo y a las características de su contexto, lograron insertarse en una dinámica de sistematización y perpetuación: “a partir de su fundación, la primer escuela pública de danza albergó a un grupo de estudiantes y maestros que aprendiendo a hacer las cosas y a pensarlas de cierta forma, y encontrando paulatinamente la manera más adecuada de transmitir la disciplina” (Ramos Villalobos, 2009, pág. 33). La danza, como arte y como proceso educativo, es un fenómeno humano altamente subjetivo que no sólo implica la integración de sensaciones, sentimientos y pensamientos individuales, la mediación socio-cultural es un ingrediente que siempre ha influido la forma de ver y crear el movimiento.

Cualquier propuesta de educación dancística deberá tomar en cuenta estas reflexiones. En este caso, la propuesta que aquí se presenta se insertó en el ámbito de la danza educativa a través de un espacio no formal denominado “de danza y práctica educativa” creado especialmente para docentes en formación.

CAPÍTULO II: INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA EDUCATIVA: ELEMENTOS CONTEXTUALES

El presente capítulo tiene el propósito de contextualizar la práctica educativa, haciendo alusión a los elementos que dieron lugar a la concepción, diseño y concreción de la propuesta, tales como las materias de prácticas educativas, así como los espacios de danza y práctica educativa de la ENDNGC, de los que se deriva este proyecto, para llegar después a las características del método y los principios básicos en los que se sustenta.

II . I LAS ASIGNATURAS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS I Y II Y LOS TALLERES SABATINOS DE DANZA Y PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENDNGC

En el siguiente apartado se presenta una introducción a los espacios que dieron lugar a la práctica educativa, desde el momento de su concepción hasta su puesta en práctica. Esto con el objetivo de contextualizar las condiciones en las que se desarrolló la propuesta, pero además de identificar la importancia de estas instancias para la formulación de propuestas que los futuros egresados de la ENDNGC, desde su campo de acción, puedan lanzar para ayudar a transformar y mejorar la práctica dancística.

Desde el ingreso a la Licenciatura, se contempla que el estudiante cuente con una experiencia formativa que al mismo tiempo represente una vivencia profesional gracias a su interacción constante con los aspectos éticos, metodológicos, artísticos, técnicos y pedagógicos implícitos en la enseñanza de la danza (CONACULTA - INBA, 2006). En ese sentido, se insertan en el séptimo y octavo semestres, como parte del ciclo de formación común y dependientes del

área educativa, las materias de Prácticas Educativas I y II, las cuales tienen sus antecedentes históricos en el anterior Plan de Estudios de Profesional en Educación Dancística y que se han ido transformando y consolidando a lo largo del tiempo debido a su triple función: incidir en la sociedad de manera directa a través de la práctica de la danza en diferentes espacios y poblaciones, coadyuvar en la formación artístico-pedagógica de los futuros profesionales de la danza y evaluar los alcances y limitaciones de la oferta educativa que caracteriza a la ENDNGC.

A la luz de este análisis la materia de Prácticas Educativas se perfila como un eje fundamental que vincula a los estudiantes de las tres especialidades con el mundo profesional de la educación dancística. El tránsito suele ser complejo pues gracias a este ejercicio, los estudiantes aprenden en la práctica cómo entretelar las etapas de planeación, instrumentación, aplicación y evaluación en un solo momento, y no siempre en ese orden. Al respecto, la ENDNGC también ha propuesto caminos que coadyuven al enriquecimiento de ésta que aún se integra dentro de la etapa formativa de sus estudiantes, a través de la creación de instancias y espacios que acompañen a los estudiantes en este momento de transición. Tal es el caso de los Talleres Libres de Danza y Práctica Educativa.

Los talleres libres de danza nacieron en enero de 1999 como una alternativa de la ENDNGC para promover y difundir el aprendizaje de la danza en sus diferentes especialidades, folklore, español y contemporáneo. La iniciativa surgió durante la dirección de la Mtra. Roxana Ramos Villalobos, en respuesta a la necesidad derivada de la instrumentación del Plan de Estudios de Profesional en Educación Dancística en sus tres especialidades ya que, como parte de las asignaturas de Prácticas Educativas I y II, los estudiantes debían realizar un ejercicio de práctica docente frente a un grupo para poner en práctica los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos adquiridos durante sus estudios profesionales. Tres años después de la instrumentación del Plan de 1995, la ENDNGC dio cuenta de que sus estudiantes necesitaban un espacio propio donde llevar a cabo este ejercicio y, a pesar de la existencia de convenios externos con

instituciones de otra índole a donde los estudiantes podían acudir, la Escuela se propuso a sí misma como un espacio donde se podrían aplicar y a la vez evaluar, los alcances y limitaciones del Plan de Estudios en curso (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1998).

En un principio los espacios se denominaron como Talleres Sabatinos, porque estaban planeados para impartirse únicamente los días sábados, no tenían ningún costo y estaban dirigidos a jóvenes de 12 a 15 años de edad con conocimientos básicos de danza y complexión delgada. Su objetivo era generar un espacio para adolescentes que les permitiera iniciar o continuar una educación dancística a través de alguna de las tres especialidades (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1998).

La estructuración de estos talleres se consolidó bajo un esquema diferente para cada una de las especialidades, folklore, español y contemporáneo, en los cuales, cada de ellas contaba con un objetivo específico, un conjunto de unidades didácticas donde se agrupaban los contenidos básicos a desarrollar y un sistema de evaluación. En el caso de los talleres de danza contemporánea el objetivo era: “proporcionar las bases de la técnica de danza contemporánea, a partir de reconocer la importancia del movimiento, las diferentes posiciones y el control de la respiración”, así como “analizar y dominar el alineamiento y las posiciones básicas, como origen y evolución del movimiento dancístico” (Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, 1998). El programa estaba integrado por 11 unidades didácticas que incluían el dominio de ejercicios técnicos, alineación y fortalecimiento muscular, uso del espacio (piso, barra, centro y desplazamientos) y montaje coreográfico.

En agosto del 2009, 10 años después, el programa cambió de nombre a “Espacios de Danza y Práctica Educativa”, se emitió un nuevo documento de carácter fundamental, y con esto no sólo cambió el nombre sino el impacto social del programa mismo pues, a lo largo de los años, la demanda creció y la oferta educativa se amplió para atender no sólo a grupos de adolescentes sino también a poblaciones de niños, jóvenes y adultos (Bautista, 2011). Actualmente no existe

ningún mecanismo de selección pues los talleres están abiertos a todo público que quiera acercarse a la danza, tampoco existe un plan de estudios que indique los contenidos a abordar ya que cada practicante tiene la oportunidad de integrar su programa atendiendo a las necesidades de su población y a sus propios intereses como futuro profesional capaz de diseñar e instrumentar propuestas para la enseñanza de la danza. En cualquiera de las tres especialidades, los talleres comparten la característica de ser un espacio no formal de educación dancística con el objetivo de fomentar vínculos entre el arte y la sociedad, mas no con algún carácter explícito de iniciación o inducción a la enseñanza formal de la danza, no tienen ningún costo y su duración equivale a un ciclo escolar contemplando a lo largo del mismo la realización de clases abiertas, tanto para el público en general como para los docentes, asesores y directivos de la ENDNGC, así como el montaje coreográfico para una puesta en escena al finalizar el ciclo.

Es a través y gracias a estos espacios, que se realizó la práctica educativa bajo la modalidad de taller, donde se llevó a cabo la propuesta de enseñanza de la danza contemporánea para niños de 6 a 8 años a través del Método de Aprendizaje basado en Proyectos.

II . II INTRODUCCIÓN AL MÉTODO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El Método de Aprendizaje basado en Proyectos, nació en Estados Unidos, alrededor de los años 20's, gracias a la aportación de William Heard Kilpatrick (1871-1965), contemporáneo y colaborador de John Dewey y partidario de proporcionar a los alumnos experiencias significativas e interesantes a partir de la relación activa con su entorno, que les permitan desarrollar su sentido de la responsabilidad, la seguridad en sí mismos y su capacidad para resolver problemas. Para Kilpatrick "el *ser* y el *entorno* son las dos caras de una misma moneda, interrelacionadas y mutuamente influyentes, que permiten a las personas

actuar en el mundo, cambiándonos a nosotros mismos y al mundo en general” (Beyer, 1997). Con base en estos planteamientos y en su filosofía educativa directamente relacionada con la democracia y su ideal de ciudadano, Kilpatrick desarrolló su Método de Proyectos, el cual consiste en el establecimiento de un propósito, observable o no, que dirija el *comportamiento* de los sujetos hacia el cumplimiento del mismo. Nótese que para él, el concepto de comportamiento es muy diferente al que se tiene en la teoría conductista, por ejemplo: en el marco del Método que Kilpatrick desarrolló, afirma que el propósito definido, surge de una interacción directa con el entorno el cual funge como una especie de estímulo pero, de ése estímulo presentado, no se espera una respuesta automática conocida como conducta observable, sino una serie de procesos internos, delimitados por el bagaje teórico, conceptual y experiencial del sujeto, llevándolo así a realizar la tarea cognitiva de orientar su pensamiento, y por ende su actuar, hacia la gestión de los recursos que le permiten alcanzar su propósito. “El logro progresivo del éxito en relación a metas subordinadas trae consigo la satisfacción por las sucesivas etapas consumadas. [...] Por lo tanto, el propósito brinda el poder de motivación, hace accesibles los propios recursos, guía el proceso hasta su fin ya programado y, gracias a este éxito satisfactorio, se fijan en la mente y en el carácter del niño las etapas avanzadas como parte de un todo” (Kilpatrick, 1918). Resulta importante entonces hacer énfasis en el factor de la motivación, entendida como los intereses y necesidades propios del participante, cuyos deseos de satisfacción, lo conducirán a realizar una serie de acciones intrínsecamente valiosas para su proceso de formación personal, pues, desde la perspectiva del método, estos intereses personales son imprescindibles para relacionar los aprendizajes con la vida cotidiana de los participantes.

A continuación, se presentan algunas concepciones que se han generado en torno al método y a su utilidad como propuesta para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La Dra. Lourdes Galeana de la Universidad de Colima, afirma que “el Aprendizaje Basado en Proyectos puede ser visto desde varios enfoques: como método de instrucción, estrategia de aprendizaje o estrategia de trabajo, sin embargo, sin importar el enfoque bajo el cual se aplica (...), las

actividades se orientan a la planeación de la solución de un problema complejo; el trabajo se lleva a cabo en grupos; los estudiantes tienen mayor autonomía que en una clase tradicional y hacen uso de diversos recursos” (Galeana, 2006). Asimismo, investigadores de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, plantean que “el principio de integralidad sobre el que se sustentan los proyectos de aula, propende por la integración entre conocimientos de los estudiantes y saberes de la escuela, convirtiéndose en un rasgo particular de esta tipología de proyectos” (Buitrago Gómez, 2009). En México, en 1992 se implementó el Programa de Educación Preescolar bajo el esquema de Aprendizaje por Proyectos dadas sus características idóneas para formar a los estudiantes desde un nuevo enfoque, entre las que se reconoce que “es coherente con el principio de Globalización, una característica de la actividad mental de los niños... Reconoce y promueve el juego y la creatividad como expresiones del niño. Integra el entorno natural y social. Favorece el trabajo compartido para un fin en común. Propicia la organización de juegos y actividades. Posibilita las diversas formas de participación de los niños –búsqueda, exploración, observación y confrontación-.” (Nuñez Loya, 2003). Cabe mencionar que “este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. El constructivismo se apoya en la creciente comprensión del funcionamiento del cerebro humano, en cómo almacena y recupera información, cómo aprende y cómo el aprendizaje acrecienta y amplía el aprendizaje previo” (Galeana, Aprendizaje Basado en Proyectos, 2002).

Con base en lo anterior, se ha construido una posible conceptualización que responde a los propósitos de esta investigación dancística. Se trata de un modelo educativo innovador, perteneciente a la corriente pedagógica de la Escuela Nueva, pues se caracteriza por romper con paradigmas tradicionales en la formación de los sujetos a través de una serie de estrategias centradas en la integración y en la flexibilidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, el método se preocupa por conocer las características cognitivas que conforman al ser humano en cada una de sus etapas de desarrollo, pero al mismo tiempo,

intenta problematizar el contexto en el que viven y se desarrollan, como sujetos con una identidad definida y una serie de intereses y necesidades propios que guían y definen sus procesos de aprendizaje.

Los proyectos de aula, como propuesta didáctica integradora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pretenden articular elementos didáctico-pedagógicos, tales como el currículum formal, los objetivos, los contenidos, las experiencias de aprendizaje e incluso los materiales y recursos, con los elementos psico-sociales que conforman a los actores educativos conocidos como estudiantes o participantes.

II . II . I PRINCIPIOS BÁSICOS DEL MÉTODO

El aula, espacio que da origen al Método de Aprendizaje basado en Proyectos, es un lugar físico especialmente dedicado para el desarrollo del aprendizaje, sin embargo, el proceso de transformación de *lugar* en *espacio*, de m^2 a ambientes de aprendizaje, conlleva en sí la tarea de buscar los medios y las estrategias para que estos se den. A continuación se presentan los principios básicos de los cuales el método hace uso para aterrizar sus ideas sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje a través de proyectos prácticos de aplicación.

Las funciones y la misión de un proyecto son las de prever, orientar, y preparar el camino para alcanzar un propósito o un resultado determinado (Cerdeña Gutierrez, 2008).

Para que suceda lo anterior, en la opinión de Mabel Nelly Starico de Accomo (Starico de Accomo, 1996), existen ciertos principios que deben considerarse para poner en práctica los proyectos de aula, de entre los cuales se puede destacar lo siguiente:

- Un proyecto se entenderá como un conjunto de actividades organizadas de manera coherente para un fin determinado.

- Los proyectos están dirigidos a resolver un problema que se relacione directamente con el entorno y los intereses de los participantes, favoreciendo así la motivación de los mismos por el propio aprendizaje, el desarrollo de su curiosidad intelectual y la adquisición de herramientas para aprender a aprender.
- Debido a que se fundamenta en las bases teóricas del constructivismo, uno de los fines del Método por Proyectos es el desarrollo de aprendizajes significativos, conocidos así desde la concepción psicológica del aprendizaje, sin embargo, dado que no se trata de una teoría psicológica sino de una propuesta de educación artística, resulta más atinado hablar de aprendizajes contextualizados, es decir, aquellos conocimientos que el estudiante desarrolla desde, con y para su entorno físico y social.
- No atomiza el aprendizaje ni fragmenta la realidad pues a través de un problema o un propósito en común, permite unir los contenidos de diferentes disciplinas. Por ello las actividades deben revestirse de un valor intrínseco, es decir que en sí mismas constituyan un aprendizaje para el estudiante al momento en que éste las ejecute y faciliten el establecimiento de relaciones con otras áreas académicas diferentes, es decir, que fomenten la interdisciplinariedad.
- Se basa en el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo, reconociendo la riqueza de ideas, intereses e identidades para el logro de un propósito determinado, al tiempo que se generan aprendizajes de orden cognitivo y axiológico, poniendo en práctica valores como la tolerancia, el respeto, la responsabilidad y la honestidad. Para ello, el aprendizaje deberá ser entendido no como un cambio en la conducta ni como la memorización de la información, sino como un proceso continuo en el que los sujetos se apropian del conocimiento, realizando cada vez nuevas significaciones al respecto, tomando como base los significados ya construidos.
- Se reconoce al estudiante como responsable de su propio aprendizaje, pero además como sujeto capaz de cumplir un rol y una serie de tareas que competen a todo un grupo. Se le considera como el protagonista del

proceso educativo, siendo así que el docente se convierte en un guía del proyecto, no en el poseedor del conocimiento. Busca la toma de responsabilidad de los participantes hacia su proceso de aprendizaje, debido a que reasigna los roles de los actores educativos hacia una relación horizontal docente-estudiante, en la que se ofrece la posibilidad de transformación de seres pasivos y receptivos, a sujetos creativos, analíticos, perceptivos, críticos y sensibles ante su realidad contemporánea.

- Al ser el estudiante quien descubre su propio conocimiento, al mismo tiempo descubre la finalidad y funcionalidad del mismo fuera del salón de clases, es decir, se fomenta el replanteamiento del saber escolar, convirtiéndolo en un cúmulo de aprendizajes para la vida.
- La orientación de los proyectos no es concebida meramente para el presente, más bien se orienta hacia el futuro, pues el propósito último es que los participantes hagan uso de los conocimientos desarrollados en el salón de clases en su vida cotidiana.
- La evaluación deberá ser de forma compartida e integral, así como global y específica, lo cual quiere decir que, en primer lugar, todos los sujetos intervienen en los procesos evaluativos, aportando propuestas de mejora desde su propio nivel de incidencia o ángulo de la realidad: docentes, participantes, autoridades educativas, observadores, padres de familia, entre otros. En segundo lugar, esta reflexión y retroalimentación se deberán llevar a cabo no sólo al final del proceso, desde la mirada de la evaluación sumativa, sino en cada etapa, en cada sesión si es posible, de manera que se vuelva en una verdadera práctica formativa y no en un proceso de calificación de resultados.

Existe también una metodología, integrada por fases o momentos que se deben abordar para la construcción de un proyecto. A saber, dicha metodología se compone por las siguientes fases: realización de un diagnóstico preliminar del contexto, es decir, la descripción de la necesidad que da origen a la realización del proyecto; la fundamentación y justificación del mismo; la definición de los objetivos concretos y de las actividades sugeridas, así como de los propósitos a largo plazo

que se pretenden alcanzar al finalizar el proceso; la caracterización de la población objetivo, tomando en cuenta sus dimensiones cognitivas, motrices y afectivas y todos los elementos contextuales que impacten directamente en el desarrollo de éstas; realizar una planeación en la que se especifiquen las etapas del proyecto y los recursos materiales, financieros y humanos necesarios; y por último, la evaluación, que podrá ser cuantitativa o cualitativa, pero siempre tomando en cuenta que la naturaleza misma de los proyectos no persigue la comprobación ni verificación de un objetivo, es más, frecuentemente estos se construyen alrededor de propósitos que pueden o no ser observables, pero que apuntan hacia la mejora y a la reflexión constructiva.

II . III ELEMENTOS CONTEXTUALES QUE HICIERON POSIBLE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

La ENDNGC tuvo siempre una actitud de apertura y reflexión ante la propuesta lo cual facilitó en todo momento la aplicación de la misma. El devenir histórico por el que ha pasado la ha transformado en una especie de semillero para las nuevas propuestas, a partir de la formación de docentes y artistas reflexivos, innovadores y sensibles a su realidad (Ver Anexo D: Desarrollo histórico de la ENDNGC como eje fundamental para el desarrollo de la identidad del docente en formación). Lo anterior resulta de suma importancia ya que, además del método que se elige como mediador entre la enseñanza y el aprendizaje, la dinámica institucional suele no sólo influir sino condicionar el proceso educativo debido a las normas y concepciones que de manera consciente o inconsciente se replican a través de las prácticas que construyen la dinámica institucional.

Las asignaturas de Prácticas educativas, también cuentan con los elementos teórico-metodológicos para que los estudiantes puedan integrarse al campo de la docencia de la danza al término de su formación, sin embargo, aún es necesario hacer hincapié en que la danza en particular, es un arte que involucra al cuerpo humano como medio y fin de la enseñanza y el aprendizaje, y

por ello aumenta la subjetividad de los procesos y se complejiza la tarea de sistematizarlos. Por otro lado, los espacios de danza y práctica educativa de la ENDNGC, fueron un espacio idóneo para la aplicación de una propuesta para la enseñanza de la danza. Asimismo, es necesario que futuros lugares en donde se propicien prácticas de educación dancística, sean debidamente contextualizados con el objetivo de re-significar la relación arte-educación-sociedad.

Por último, es posible decir que la interacción con todos los elementos que mediaron en el proceso (la institución, la formación del docente, las características de los participantes, los contenidos, los objetivos y los recursos), dieron cuenta de que, además de la elección del método, a raíz de la cual se desarrolló esta investigación, todos los elementos ya citados son de suma importancia para determinar la esencia del proceso educativo. Ninguno de ellos debe de subestimarse al lado de otros.

CAPÍTULO III: EL MÉTODO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA LA INTRODUCCIÓN A LA DANZA CONTEMPORÁNEA

En el mundo de la educación, existen muchas propuestas que han intentado dar respuesta a las problemáticas surgidas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, en el campo de la educación dancística se pueden encontrar métodos diversos, con propósitos y estrategias diferentes, que se relacionan directamente con el tipo de población a atender, institución educativa donde se desarrollan, contenidos a enseñar-aprender, técnicas o estilos de danza determinados. Para esta práctica educativa el método de Aprendizaje Basado en Proyectos, fue seleccionado con base en una reflexión previa de la población con la cual se iba a trabajar, tomando en cuenta su rango de edades y su desarrollo psicomotor, así como sus intereses y necesidades con relación a la danza, para diseñar una propuesta de clase recreativa-no formativa (en el sentido técnico dancístico profesional), a través de la cual los participantes encontrarán un espacio lúdico de expresión mediante las relaciones de exploración con su propio cuerpo, con el espacio y con los otros. En este capítulo se describirá cuáles fueron los elementos que mediaron esas relaciones, tales como las características específicas de los participantes, la estrategia didáctica como propuesta, los contenidos, propósitos, instrumentos y proyectos trabajados.

III . I CONTEXTUALIZACIÓN DEL MÉTODO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DANCÍSTICA: VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL MÉTODO PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

Como se anotó en el Capítulo anterior, el Método de Aprendizaje basado en Proyectos cuenta con una serie de principios básicos que lo caracterizan. A continuación se enlistan algunos de ellos que se relacionan directamente con la

educación dancística por representar algunas estrategias viables para mejorar la enseñanza de la danza. Seguido de ello, se expondrán también algunas desventajas del método que complejizan su puesta en práctica en las aulas de danza.

- **Principio de integración**

La danza es una conjunción de pensamientos, sensaciones y emociones que se hacen uno solo y se materializan a través del movimiento; el movimiento es la concreción de todas las configuraciones del cuerpo y de todas las dimensiones del sujeto. El método de Aprendizaje basado en Proyectos también reconoce la integralidad del sujeto pues, por una parte, toma en cuenta sus características psico-genéticas y sus etapas de desarrollo cognitivo y mental, mientras que al mismo tiempo, reconoce la importancia de la mediación socio-cultural por la cual se ve influido para la formación de su identidad. Desde esta perspectiva del método como un proceso integral centrado en el estudiante y su contexto, surge la oportunidad de articular dicha propuesta educativa con el campo específico de la educación dancística.

- **Importancia de la motivación**

El sistema de premios y castigos es una práctica educativa común que se ha adoptado en el terreno de la danza y que no sólo genera la falta de motivación de los estudiantes, promueve hábitos de represión y sumisión que se ven reflejados en el espacio escénico y provocan que el arte mismo no cumpla con su razón de ser: un medio de expresión. El devenir histórico de la educación dancística la ha obligado a utilizar este tipo de métodos de enseñanza que se centran más en los resultados que en los procesos y que privilegian estrategias como la repetición del movimiento, el autoritarismo de los docentes y la pasividad de los estudiantes, en pro del dominio físico de la técnica pero en detrimento de su motivación intrínseca y su deseo de expresión. El método de proyectos propone una relación horizontal docente-estudiante que le permite a los participantes del proyecto participar activamente e integrarse en procesos de aprendizaje directamente relacionados

con sus intereses y necesidades no sólo artísticas sino también personales, lo cual, a su vez, le permite al docente obtener una amplia gama de posibilidades y recursos alrededor de los cuales diseñar sus clases, tomando en cuenta el bagaje teórico, cultural y afectivo de sus estudiantes, en vez de caer en la mera repetición de movimientos sin sentido.

- **Fomento al desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos**

La danza es una actividad que no se aprende más que en el acto empírico de moverse. El fundamento teórico del método basado en proyectos también retoma algunas teorías del aprendizaje por medio de la acción e incluso intercala momentos de reflexión teórica con experiencias de aplicación. Este principio puede ser uno de los más significativos para la enseñanza de la danza dado que permite a los sujetos desarrollar su propio aprendizaje con respecto a los conocimientos dancísticos a partir de la experiencia plena de hacer y sentir el movimiento, en vez de construir el movimiento con base en definiciones preconcebidas ajenas a él.

Por otro lado, también hay que hacer notar que el aprendizaje basado en proyectos posee en sí mismo el peligro de caer en cuestiones de imprecisión conceptual y falta de dominio técnico corporal, pues la flexibilidad que propone para conducir los procesos de enseñanza puede traer consigo dos problemáticas: la primera, que la dinámica grupal, dados sus intereses particulares, reoriente el propósito del proyecto a tal grado que lo transforme totalmente y se retomen conocimientos y saberes que no estaban contemplados en la delimitación de contenidos, o la segunda, que los contenidos priorizados sí se retomen de acuerdo al nivel o programa de estudios en cuestión, pero que su análisis teórico y metodológico sea tan amplio que no se genere un grado de conciencia corporal adecuado. El Método tiende a fomentar que los participantes recuerden y concienticen sólo aquellos elementos de los contenidos que les sean útiles en la aplicación práctica según sus intereses personales, de hecho, en su afán por que los participantes sean quienes construyan este conocimiento con base en sus

experiencias, con frecuencia no se preocupa por llegar a los resultados esperados sino por el proceso para llegar a ellos.

Otra de las desventajas es que por ser de larga duración y tener objetivos a largo plazo que se entrelazan sesión con sesión, frecuentemente resulta complejo lograr que todos participantes permanezcan de principio a fin en los proyectos, o incluso que todos ellos acudan a todas las sesiones dentro de la duración de los mismos. Esto puede significar que de una sesión a otra algún participante no sepa de lo que se está tratando una actividad, se pierda de algún proceso de montaje y pierda el interés o que repentinamente algunos integrantes presenten mayor avance que otros.

Sin embargo, en el marco de esta investigación, que pugna por la emergencia de nuevos métodos de enseñanza dancística, se puede decir que la mayor desventaja de un método como este es la existencia y consolidación de todos aquellos modelos tradicionales (como el Método de aprendizaje por imitación), que gozan de una legitimación no pedagógica sino social a través de un sistema de perpetuación de una generación a otra dentro de los salones de danza y que no permiten la entrada de nuevos métodos diferentes a los que se han consolidado por años.

Con todo, no cabe duda que más que desventajas, estos aspectos representan un reto para quien pretenda poner en práctica nuevos métodos de enseñanza de la danza y cambiar la perspectiva de los actores educativos mostrándoles que aprender es mucho más que repetir o contar del 1 al 8.

III . II GRUPO “A” DE DANZA CONTEMPORÁNEA - NIÑOS DE 6 A 8 AÑOS: CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO Y DE LA CLASE.

Es importante contextualizar a la población con la que se trabajó, no sólo en términos de lo que dice la teoría sobre sus etapas de desarrollo fisiológico y cognitivo, sino a través de un análisis focalizado en el que se comparen dichos

postulados teóricos desde la generalidad, con la realidad particular que caracteriza a los 12 niños que formaron parte de la práctica educativa. A continuación se presenta un acercamiento a este análisis de la población que va de lo particular a lo general, es decir, partiendo de la caracterización de los niños desde su participación en la práctica educativa, tomando en cuenta tres ejes principales: psicomotriz y cognitivo, socio-afectivo y dancístico, identificando en cada una de estas categorías las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que demostraron los niños, de manera que este análisis contextual sirva como referente para entender desde una mirada holística las experiencias vividas a lo largo y al final del proceso.

La población inicial de la práctica educativa se conformó por 12 niños, 10 niñas y dos varones, todos entre seis y ocho años de edad, lo cual los ubica entre 1ro y 2do de primaria.

En el aspecto psicomotriz y cognitivo los niños ingresaron al taller con diversas habilidades desarrolladas que fueron de gran importancia para dar pie al trabajo de la práctica educativa: una de ellas fue su habilidad para seguir reglas, es decir, ya contaban con cierto grado de autocontrol que les permitía percibir cuáles eran los momentos de mayor o menor flexibilidad, cuáles eran las instrucciones que debían de seguir y en qué medida. También pusieron en práctica sus habilidades de senso-percepción tales como la observación, la escucha activa y el tacto; a esta edad los niños ya eran capaces de enfocar su atención deliberadamente y a través de la clase se estimuló más esta habilidad haciendo uso de todos los sentidos y de muchos tipos de estímulos. Las habilidades relacionadas con el pensamiento lógico-matemático también se pusieron en juego y se retomaron como eje principal de la clase, pues los niños ya sabían contar, clasificar, memorizar y ordenar y gracias a ello fue posible identificar diferentes segmentos del cuerpo, contar el tiempo y el ritmo de la música, construir secuencias de movimiento, historias, equipos, entre otros.

Otro elemento de suma importancia fue que todos los niños ya sabían leer y escribir, aunque no se planeó con anticipación, la habilidad de lecto-escritura se

aplicó cotidianamente como recurso didáctico en las clases principalmente para reforzar algunos contenidos mediante la reflexión teórica y la codificación de conceptos.

Sin embargo, también hubo aspectos que no dominaban de la misma forma tales como las nociones de lateralidad, es decir, la diferenciación entre derecha e izquierda, lo cual a su vez se vio reflejado en la complejidad para comprender y aplicar otras direcciones del espacio. Todas estas dimensiones de la psicomotricidad fueron determinantes pues, por un lado, hubo algunas como las que ya se mencionaron que los niños ya habían desarrollado y se estimularon aún más durante la clase, mientras que otras como el pensamiento abstracto estaban apenas empezando a aparecer en los niños y pasaron de ser debilidades a oportunidades que podían abordarse de diferentes maneras. Una de estas alternativas fue el uso de materiales didácticos que ayudaran a evocar ideas, recuerdos, sensaciones o emociones que no estaban presentes. En especial la música y las imágenes (en forma de dibujos, fotografías o videos) fueron las herramientas que más ayudaron a atraer la atención de los niños y estimular su imaginación.

En lo que al aspecto socio-afectivo respecta, una de las características que se convirtieron en fortalezas para la práctica fue el sentido de identidad y pertenencia hacia un grupo de pares. Esta etapa de desarrollo se caracteriza porque los niños empiezan a separarse del núcleo familiar a través de la escuela principalmente, para conocer otros grupos sociales con los que se sienten identificados en cuestiones de intereses, gustos, juegos y hasta formas de pensar y de hablar; en ese sentido, en el taller fue muy importante para los niños sentirse parte de una colectividad pues esta noción de pertenencia fortaleció la seguridad en sí mismos y los ayudó a propiciar ambientes de confianza. En la misma línea, otra de las fortalezas del grupo fue su disposición ante la clase, en todo momento mantuvieron una actitud positiva y participación activa ante las actividades propuestas por el docente. Es por ello que una de las oportunidades para seguir trabajando con esta población es el aprendizaje colaborativo. Durante la práctica

educativa se empezaron a introducir los principios de esta modalidad de aprendizaje mediante el trabajo en equipo en tanto que los niños fueron aprendiendo y demostrando actitudes de respeto y tolerancia ante los demás, pues a pesar de que no sean contenidos netamente dancísticos, sí conviene abordarlos de manera transversal en cualquier propuesta educativa. En el caso de la práctica, el desarrollo de este tipo de habilidades y actitudes colaterales no sólo fue una buena herramienta, fue necesario su uso transversal durante la mayoría de las actividades debido a las características específicas de la población y de la práctica educativa: si bien el grupo era muy homogéneo en algunos sentidos, tales como su disposición ante la clase y su compromiso hacia el taller y la institución misma, también había elementos en los que todos eran totalmente diferentes e irregulares; algunos eran muy extrovertidos y seguros de sí mismos, otros llevaban ya mucho tiempo en el taller y eso los hacía sentir muy cómodos con toda la dinámica institucional en general, había otros que eran líderes natos cuyas propuestas siempre eran escuchadas, pero también había niños mucho más introvertidos que por lo general se sumaban a las decisiones de la mayoría, o incluso algunos con problemas familiares que en ocasiones se veían reflejados durante la clase. Fue por todo lo anterior que el uso de estas herramientas de trabajo que de cierta forma escapan a las prácticas cotidianas de enseñanza de la danza, fueron determinantes para poder llevar a cabo esta propuesta y tratar de encontrar un equilibrio entre las necesidades del grupo y los contenidos de danza.

En el aspecto netamente dancístico, una de las fortalezas fue que los niños mostraron un sentido del ritmo y musicalidad nata que al trabajar de lo sencillo a lo complejo, se logró mejorar notablemente pues su cuerpo respondía automáticamente al estímulo de la música. Asimismo, sus características corporales se convirtieron en una fortaleza pues a esta edad el cuerpo suele ser muy ágil, fuerte y flexible, lo cual se vio combinado con su curiosidad natural por interactuar con los materiales e integrarse en las actividades lúdicas, para ampliar su rango de posibilidades en cuanto a la exploración de movimientos que fueron incorporando a su bagaje personal y grupal. Al mismo tiempo, y a pesar de la edad de los niños, una amenaza latente fue la imposición de estereotipos que

constantemente aparecen en la danza e impiden la producción del movimiento orgánico; muchos de los participantes que ya habían tomado el taller anteriormente o que tenían algún familiar relacionado con la danza, replicaban continuamente movimientos como vueltas de carro o *pirouettes*, que además rompían con las consignas que se trabajaron a lo largo del curso.

En suma y a pesar de las debilidades o amenazas, fueron muchas las oportunidades que se presentaron para ellos en relación a la posibilidad de conocer su cuerpo de una manera diferente a como lo hacen día a día: se trabajó el reconocimiento y la disociación corporal, se realizaron ejercicios de reflexión en torno al cuerpo, descubrieron formas diferentes de moverse y en lugares que generalmente no lo hacen como en el piso o encima de los muebles. El taller se diseñó en todo momento como un espacio de libertad para el movimiento y la imaginación.

Sin embargo, también se presentaron principalmente dos problemáticas o amenazas que fueron recurrentes a lo largo del curso: la primera fue la concepción con la que los niños llegaron acerca de la autoridad y del proceso de enseñanza-aprendizaje como un conjunto de prácticas en las que pocas veces tienen el derecho de opinar o de aportar a la planeación del proceso, donde más bien su papel consiste en guardar silencio y repetir lo que hace la figura del profesor. Para esta edad, ya habían desarrollado un sentido de obediencia que se relaciona más con la sumisión y el miedo que con la responsabilidad. Se mostraban sumamente acostumbrados a seguir instrucciones y cumplir reglas, lo cual en muchos momentos dificultó las actividades que requerían uso de la imaginación, creatividad y flexibilidad.

La segunda problemática tiene que ver con los aspectos académico-institucionales en los que se inscribió el taller: el horario, la normatividad y los contenidos; por un lado, el tiempo siempre fue un factor que dificultó el desarrollo de las clases. El taller se impartió únicamente los sábados con una duración real de 50 minutos y un total de 27 sesiones; por una parte resultó pertinente que el tiempo de la clase fuera ése, ya que por la edad de los niños es complicado

ampliar el rango de tiempo para mantener activas su atención y participación, sin embargo, los contenidos y las actividades propuestas eran tantas que el tiempo nunca era suficiente. Aunado a ello, los talleres de la ENDNGC solicitaban dos clases abiertas semestrales y una función anual, que se debían tomar en cuenta en la planeación y, por último, durante todo el ciclo escolar se presentó un fenómeno de ausentismo y deserción que se fue incrementando con el paso del tiempo: de 12 niños que empezaron, sólo siete terminaron el ciclo y sólo tres realizaron la última clase de evaluación y aplicación de cuestionarios de salida. De todos ellos ninguno fue constante en su asistencia ni en la puntualidad. Todos estos factores complicaron la realización de los propósitos pues, de acuerdo a la propuesta por proyectos, los aprendizajes se construían y modificaban clase con clase y los contenidos se vinculaban directamente una clase con otra.

Con todo, a pesar de las problemáticas que aparecieron a lo largo del proceso, hace falta decir que la propuesta tuvo la oportunidad de realizarse en un espacio institucional mayormente estable y con características de edad y socioeconómicas relativamente similares, cosa que en la mayoría de los espacios no formales de educación dancística, no sucede.

III . III PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA: LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El espacio que dio cabida para que esta propuesta se llevara a cabo, fue la materia de Prácticas Educativas I y II de la Lic. en Educación Dancística que se imparte en la ENDNGC a través de sus talleres de danza y práctica educativa. La población fue el grupo “A” de danza contemporánea, correspondiente a niños de 6 a 8 años, inscritos en estos talleres; las clases se impartieron una vez a la semana, todos los sábados del ciclo escolar 2012 – 2013, en las instalaciones de la Escuela. Para llevar a cabo este taller, se realizó una planeación previa que tuvo una duración de seis meses antes de la práctica y en la cual se realizaron

diversas actividades de observación, diseño y evaluación tales como: evaluación diagnóstica del grupo, análisis del programa de estudios previo, investigación documental sobre las características cognitivas, motrices y socio-afectivas de la población, diseño de la propuesta educativa a través de un programa anual, establecimiento de objetivos, delimitación de contenidos, diseño de planes de clase y diseño de instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Durante la aplicación de la propuesta se realizaron registros anecdóticos y subjetivos, así como diversas evidencias de aprendizaje, tales como dibujos o textos que permitieron recuperar algunas de las experiencias vividas no sólo desde la percepción del docente sino también de los participantes. Asimismo se fueron haciendo adecuaciones a la planeación original, de acuerdo a las necesidades del grupo o a los requerimientos institucionales. Como se anotó líneas arriba, la evaluación estuvo compuesta por tres diferentes tipos de acuerdo al momento de aplicación: diagnóstica, formativa y sumativa, sin embargo, el ejercicio evaluativo que tuvo mayor peso para hacer el análisis final de la propuesta educativa fue la última evaluación. La evaluación sumativa, es decir, la que se realizó al final de la práctica con la intención de recuperar los resultados, se llevó a cabo a través de la percepción de tres actores que participaron directa e indirectamente en el proceso: integrantes del grupo, docente y observadores externos. Cada uno de ellos reflejó su apreciación personal del proceso a través de diferentes instrumentos, a saber: rúbricas de desempeño para docente y observadoras (estudiantes del 8° semestre de la Lic. en Educación Dancística con orientación en danza contemporánea de la ENDNGC) y cuestionario de preguntas cerradas para los niños. A través de este sistema de evaluación, al final del proceso fue posible hacer una reflexión que dio cuenta de los aciertos y las problemáticas que surgieron a raíz de la aplicación del método de aprendizaje basado en proyectos: la propuesta cumplió su objetivo de ser una alternativa diferente para la enseñanza de la danza y evitar el uso de estrategias didácticas tradicionales como la excesiva repetición del movimiento, la imitación conductual y corporal de los estudiantes a los modelos impuestos por el maestro y la recepción pasiva de información por parte de los estudiantes. En ese sentido, tanto los

integrantes del grupo como el docente, pudieron experimentar un ambiente de aprendizaje en donde permeó la participación activa de los estudiantes, el trabajo en equipo, la exploración del movimiento y la construcción del mismo con base en las experiencias vividas a lo largo del ciclo escolar. Dejando en claro la naturaleza no formativa del taller en donde se llevó a cabo la propuesta, es posible decir que el método puede ser una alternativa viable para su aplicación en talleres integrales de arte o de iniciación a la danza, mas no en clases de carácter profesional para bailarines en formación pues, dada la diferencia de objetivos terminales y perfiles de egreso, dicha propuesta tendría que ser probada antes en una clase de ese tipo.

III . III . I ESTRATEGIA DIDÁCTICA

A continuación se presenta una estrategia didáctica construida con base en el ya mencionado Método de Aprendizaje basado en Proyectos, como alternativa para mejorar la enseñanza de la danza en los talleres de danza y práctica educativa de la ENDNGC. La estrategia parte del establecimiento de un propósito o un conjunto de aprendizajes esperados, cuya realización depende de la articulación de contenidos dancísticos con conocimientos previos e intereses de los participantes, articulados a través de preguntas clave con las cuales se construyen un conjunto de actividades sugeridas para realizar el proyecto. Estas preguntas forman parte importante de la estructura didáctica de los proyectos y las construye el docente como una guía que evite una brecha entre las actividades sugeridas, el propósito del proyecto y las características del grupo. Cabe mencionar también que, debido al propósito de integración que caracteriza al método, los contenidos están agrupados en bloques que no se anteceden unos a otros, sino que pueden interactuar conjuntando contenidos de reconocimiento del espacio, o del cuerpo, o del uso del peso, atendiendo a las necesidades que presente el proyecto para lograr los aprendizajes esperados. A toda esta estructura que contiene el propósito

general del proyecto, conocido como aprendizajes esperados, los contenidos a trabajar, las preguntas clave y las actividades sugeridas, incluyendo recursos, tiempos y evaluaciones para cada una, se le llamó Secuencia Didáctica.

A lo largo del ciclo escolar, se trabajaron cinco proyectos que, independientemente de sus propósitos particulares, se construyeron con base en la siguiente estructura: exploración, traducción y estructuración. Primero, una etapa de *exploración* de movimiento en la cual los participantes identificaron las posibilidades de acción que les dio su propio cuerpo usándolo como recurso, herramienta, medio y fin, en diferentes situaciones de aprendizaje guiadas por consignas de improvisación. En la etapa de exploración, los participantes tuvieron la oportunidad de interactuar con distintos materiales, vistos como recursos didácticos, que tuvieron la intención de despertar su imaginación y su interés por la clase. En un segundo momento, vino la etapa de *traducción* de ése movimiento orgánico al lenguaje de la danza, codificando y decodificando algunos de sus conceptos: tiempo, espacio y peso específicamente. Se llamó etapa de traducción, porque los conceptos que se han codificado a lo largo del tiempo como parte del bagaje teórico de la danza, fungieron como mediadores entre el proceso de exploración de movimiento y el proceso de aprendizaje de un lenguaje: el lenguaje simbólico de la danza como medio de expresión a través del cuerpo humano.

Por último, la etapa de *estructuración* consistió en poner en práctica la configuración de las ideas generadas a partir de la aprehensión de dichos conceptos, siguiendo el proceso que explica Eisner de la siguiente manera: los seres humanos, además de poder experimentar el entorno de manera cualitativa podemos plasmarlo e incluso imaginar aquello que no existe, a través de los conceptos; la creación de conceptos es aquella actividad con la que se representan los detalles de la experiencia (Eisner, 2004, pág. 20). Los participantes plasmaron en secuencias de movimiento creadas por ellos mismos, los conceptos que cada uno de ellos codificaron sobre el tiempo, el espacio y el peso a través de la etapa de traducción y consolidaron en la etapa de estructuración.

Con base en esta secuencia, se construyeron los 5 proyectos que se llevaron a cabo a lo largo del curso, a saber: Mi familia... ¡Es la mejor familia!; Mi cuerpo canta; Cambios de peso y puntos de apoyo; ¿Cómo bailar en el piso?; y ¡Vamos a bailar al teatro! (Ver Anexo B: Secuencias didácticas: Los cinco proyectos trabajados a lo largo del curso)

III . III . II RESULTADOS

El objetivo del siguiente apartado es recuperar las experiencias vividas a lo largo del taller, para poder hacer un análisis que refleje cuáles fueron las propuestas que, a la luz de esta práctica educativa, se pueden recuperar como aportaciones para mejorar, enriquecer y ampliar el marco teórico, metodológico e instrumental de la educación dancística.

La recopilación de esta información se hizo mediante un sistema de evaluación que dio cuenta de las percepciones obtenidas sobre la práctica a través de tres perspectivas diferentes: los participantes, el docente y dos observadoras externas que se dieron a la tarea de evaluar una clase muestra. Para llevar a cabo estos procesos se hizo uso de diferentes instrumentos de acuerdo al sujeto evaluador, a saber, para los participantes se utilizó un cuestionario de preguntas cerradas en el cual se solicitó que indicaran “sí” o “no” mediante el uso de símbolos, en relación a los aprendizajes que, desde su percepción, habían adquirido o no. Cabe mencionar que la muestra fue sólo de tres participantes, en comparación con la población total de siete que permaneció durante todo el ciclo escolar, debido a que el día de la aplicación del instrumento únicamente ellos tres se presentaron a la clase. Para el docente y las evaluadoras se utilizaron tres rúbricas cuyos parámetros evaluaban los siguientes elementos de la práctica: enseñanza-aprendizaje de principios básicos de danza, desempeño docente y aportaciones a la formación integral de los participantes. (Ver Anexo C: Instrumentos de evaluación).

Finalmente, para obtener la información necesaria se realizó una especie de triangulación entre los datos aportados por estas tres figuras, a la luz de tres variables que integran la totalidad de los elementos que se abordaron a lo largo de la práctica: apropiación de contenidos dancísticos, desarrollo de habilidades colaterales para promover la formación integral y pertinencia de las estrategias didácticas para el diseño de las actividades.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de dicha triangulación, dividiendo cada una de estas variables en diferentes apartados con el objetivo de obtener mayor claridad de lo que se logró con cada una de ellas.

- **Apropiación de contenidos dancísticos**

En esta evaluación, participaron los tres actores ya mencionados: los participantes con el cuestionario y el docente y las evaluadoras con la rúbrica de enseñanza-aprendizaje de principios básicos de danza. Para cada proyecto, los contenidos se estructuraron en los siguientes ocho bloques: reconocimiento del espacio, reconocimiento del esquema corporal, concientización del trabajo de alineación postural, uso del piso, comprensión y uso de posiciones básicas de pies y brazos, cambios de peso, uso de pies y musicalidad, los cuales, cabe mencionar, se convirtieron en mediadores entre el proceso de exploración de movimiento y el desarrollo de un lenguaje de expresión.

Una de las aportaciones más importantes de este ejercicio de evaluación de salida fue la oportunidad para reflexionar en torno al fenómeno de transformación por el que transitó este elemento a lo largo de la práctica educativa: durante la etapa de planeación, la apropiación de contenidos relacionados directamente con la iniciación a la danza se estableció como uno de los objetivos principales para lo cual se diseñó toda una estrategia didáctica en la que la exploración de movimiento sería el medio para llegar al reconocimiento y significación de los contenidos sugeridos. Con base en ello se establecieron también los bloques y las actividades de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, con el devenir del proceso saltó a la vista la importancia de reflexionar no sólo alrededor del cumplimiento de

objetivos reflejados en la realización de los proyectos, sino también en torno a las etapas de exploración y traducción en las que los niños tenían mayores oportunidades de interactuar con ellos mismos, con sus compañeros, con el movimiento y con el espacio; elementos que también se convirtieron en indicadores para evaluar su proceso de acercamiento con la danza, dado que, si bien la evaluación reveló que al final del curso los niños no lograron el dominio técnico de los contenidos sugeridos en un inicio, surgieron nuevas perspectivas que permitieron identificar otros aprendizajes que aunque no constituyen el logro de dichos objetivos si pueden ser herramientas para continuar acercándose al conocimiento y comprensión del lenguaje de la danza.

Con respecto a los contenidos que corresponden al uso del espacio, los resultados arrojaron que los niños lograron familiarizarse con el concepto de manera tal que en el transcurso del proceso y ya hacia el final del mismo, usaban este elemento como una herramienta recurrente para construir secuencias de movimiento e incluso en su cuestionario de término, todos indicaron que sí habían aprendido los contenidos relacionados con este elemento. La opinión de las observadoras coincidió también en que el uso del espacio fue uno de los aspectos que más se trabajaron y lograron en la clase; en el caso de los cambios de peso, no se llegó al nivel de interactuar con otros objetos ni con otros compañeros para apoyar o recibir un peso extra, se trabajó siempre de manera individual pero teniendo mucho contacto con el piso. A los niños les gustaba cambiar su eje de gravedad y experimentar con uno, dos, tres, cuatro o hasta más puntos de apoyo. Lograron comprender que un cambio de peso o establecer un punto de apoyo, no implica solamente colocar alguna parte del cuerpo en el piso, sino apoyarla tanto que si esa parte no estuviera ahí, no podrían mantener el equilibrio.

En lo que respecta al uso y reconocimiento del cuerpo, las percepciones no fueron tan homogéneas y los resultados que arrojaron se pueden describir desde dos perspectivas: los participantes indicaron que sí aprendieron y realizaron actividades relacionados con el reconocimiento y la disociación corporal, sin embargo, desde la perspectiva de las observadoras y el docente, la observación

se dirige al nivel de comprensión y apropiación de dichos contenidos, pues a pesar de que realizaron una muy amplia gama de movimientos durante la clase, los niños aún se movían en bloque y no lograron articular de manera diferenciada casi ninguna parte del cuerpo. En suma, se puede decir que los participantes no adquirieron la consciencia corporal suficiente como para realizar movimientos que implicaran un alto grado de articulación y disociación corporal, sin embargo sí se realizó un acercamiento muy importante al reconocimiento distintos bloques del cuerpo de los cuales parten otros segmentos.

- **Desarrollo de habilidades colaterales para promover el desarrollo integral**

Uno de los objetivos explícitos de esta práctica educativa, pero además uno de los grandes objetivos de la educación misma, fue hacer uso de estrategias didácticas que propiciaran la adquisición y el desarrollo de habilidades colaterales tales como el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el desarrollo de la creatividad o la solución de problemas, de manera que todos estos factores coadyuvaran a potenciar el desarrollo integral de los participantes y les permitieran seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Para identificar el desarrollo de estas habilidades, se tomaron en cuenta las percepciones de los participantes quienes contestaron que sí creen haber adquirido habilidades de ese tipo tales como: trabajar en equipo, expresar sus ideas y emociones, llegar a acuerdos con otros, tomar decisiones y pensar soluciones para un problema. En ese sentido, la opinión de las observadoras coincidió en que la solución de problemas y la expresión corporal u oral, fueron dos de los elementos que más se fomentaron en la clase.

Por el contrario, en el rubro de participar frente a otros, algunas respuestas mostraron que no todos los niños creen haber desarrollado habilidades o incluso haber participado en experiencias de aprendizaje al respecto; en ese tenor, una de las observadoras indicó que a algunos niños les costaba trabajo ser líderes y se volvían obedientes ante las ideas de otros, lo cual, en efecto, se vio reforzado y

agravado por la dinámica de la clase que no se enfocó específicamente en apoyar el liderazgo de aquellos que se mostraran más débiles en ese sentido, y eventualmente, sobresalieron aquellos que se asumían naturalmente con los roles dominantes en los trabajos de equipo. De acuerdo a la percepción de las observadoras, los dos aspectos que menos se fomentaron en la clase fueron el desarrollo de la creatividad y la toma de decisiones.

A lo largo del proceso uno de los aspectos más difíciles de trabajar fue el desarrollo de la creatividad. Varios elementos, tanto del contexto socio-cultural, como del ambiente áulico-institucional, influyeron para que el curso se desarrollara de una forma mucho más directiva y menos flexible de lo que se tenía planeado. Por un lado, en las primeras sesiones del ciclo escolar, los niños se caracterizaron porque todo el tiempo esperaban las indicaciones del docente para realizar cualquier acción y las tareas dirigidas se hicieron más que necesarias; fue con el paso del tiempo que se pudo iniciar un proceso abierto de liderazgo compartido y flexibilidad controlada pues, si bien el desarrollo creativo aún era difícil de alcanzar, sí lograron conducirse con mucha más autonomía y libertad, ya que entendieron que la maestra no estaba ahí para decirles qué hacer. Los niños aprendieron que el docente estaba ahí para dar propuestas pero que serían ellos quienes las podrían ejecutar sin que alguien los tuviera que castigar ni calificar su desempeño.

Todas estas dinámicas de trabajo se propiciaron de manera transversal a lo largo del curso, de manera que tanto los padres de familia, como los niños, las observadoras y la docente, reconocieron que en alguno de los proyectos se fomentaron ambiente de confianza entre la docente y los participantes, el trabajo en equipo, así como actividades que incluyeran asumir responsabilidades y tomar decisiones.

- **Pertinencia de las estrategias didácticas para el diseño de las actividades**

Otro de los objetivos de la práctica educativa fue, acorde con el método propuesto, retomar experiencias y conocimientos de los niños como herramientas didácticas para construir los proyectos con el propósito de propiciar una motivación intrínseca a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje netamente relacionado con ellos. Para evaluar el cumplimiento de lo anterior, se tomaron a consideración dos indicadores: por una parte, la opinión de las observadoras con base en la rúbrica de evaluación de la práctica docente y, por otra, se hizo un análisis sobre las preguntas clave de cada proyecto y las actividades sugeridas, para revisar si realmente se construyeron a partir de las experiencias previas y los conocimientos de los participantes.

De acuerdo a la opinión de las observadoras, son cinco los elementos que encontraron más fortalecidos en la clase en relación a la práctica docente: el fomento a la participación activa de los alumnos, la realización de planeaciones previas y detalladas para cada una de las sesiones de trabajo, el uso de un lenguaje técnico de acuerdo al taller, el dominio de los temas, la disposición para aclarar dudas y la recuperación de las experiencias y conocimientos de los alumnos para relacionarlas con los proyectos y sus actividades. De todos ellos, el fomento a la participación activa y la recuperación de conocimientos y experiencias previas, son los que más se relacionan con esta variable y los que se identifican más claramente como elementos presentes en las planeaciones al hacer una revisión tanto de las preguntas clave como de las actividades sugeridas. Pero, por otro lado, comentaron también que en relación a la construcción de la clase en colaboración con los alumnos y el fomento al trabajo en equipo, faltó integrar a todos los participantes de la misma manera.

A continuación se presenta un recuento cronológico de las propuestas que se llevaron a cabo en cada proyecto y de los resultados obtenidos; se hizo también un análisis de las preguntas clave que anclaron las actividades con los objetivos de la práctica educativa, así como una reflexión sobre el impacto que tuvo cada uno de los proyectos en la formación de los participantes.

El primer proyecto, llevó por título “Mi familia... ¡Es la mejor familia!”. Se inició la etapa de exploración con preguntas como “¿Quiénes son los miembros de mi familia?, ¿Cuáles son nuestras actividades/vacaciones favoritas, juntos?, Por eso, voy a regalarle un...”, entre otras. Las preguntas clave cumplían con la tarea de remontar a los niños a un día cotidiano con su familia para recordar detalles sobre las actividades que realizan cada uno de sus miembros diariamente y propiciar un análisis de movimiento guiado por elementos, personas, lugares y situaciones que ellos ya conocían. Este proyecto tuvo como finalidad realizar una secuencia de movimiento en parejas, que surgiera a partir de los movimientos que los niños analizaron sobre los miembros de su familia e integrando elementos básicos de danza previamente aprendidos tales como niveles, velocidades y cualidades de movimiento. El proyecto se logró dado que los niños lograron construir su secuencia de movimiento en parejas, sin embargo, para ese momento la etapa de exploración resultó estar muy débil todavía pues para los niños no era una idea familiar la de “explorar el movimiento”, les resultó complicado seguir las consignas de improvisación y por ello, las etapas siguientes de traducción y estructuración se lograron pero aún con movimientos poco orgánicos que se relacionaban más con la mímica que con la danza, además los niños no recuperaron los contenidos vistos a lo largo del proyecto para realizar sus secuencias. A pesar de ello, la importancia de este proyecto fue trascendental en el proceso ya que por primera vez los niños experimentaron la estructura didáctica diseñada para la práctica educativa en la cual, realizaron diversas actividades en la etapa de exploración como ya lo habían hecho antes pero vinculándolas con las

etapas de traducción y estructuración. Fue muy claro el avance que los niños tuvieron en este momento ya que esta vinculación entre las tres etapas les permitió concretar el proceso de creación que va desde la interacción sensitiva con diversos elementos hasta la estructuración de una secuencia de movimiento.

En el segundo proyecto llamado “Mi cuerpo canta”, se realizaron preguntas como “¿Qué partes del cuerpo conocen? ¿Qué posiciones de danza se pueden hacer con el cuerpo? ¿Qué movimientos podemos hacer con ellas?”, las cuales estuvieron orientadas a que los participantes conocieran las características específicas de las posiciones básicas de brazos y pies como puntos de partida para manipular el espacio y moverse en y con él, es decir, como un medio para llegar al movimiento y no como un fin *per se*. Estas preguntas sirvieron para introducir las actividades orientadas a la articulación del cuerpo y la identificación de sus segmentos para que, una vez diferenciados unos de otros, encontraran la colocación de cada uno de ellos según las posiciones sugeridas. A manera de cierre del proyecto, se sugirió que los niños realizarán una canción con las características de las posiciones y posteriormente le pusieran una coreografía cuyos movimientos se relacionaran con la letra de la canción. En efecto, los niños realizaron la canción y la secuencia coreográfica: fueron muy creativos con la letra de las mismas pues hicieron referencia a cuáles eran sus posiciones favoritas y porqué, sin embargo, la parte melódica se vio afectada por el uso de un tambor como acompañamiento, pues los niños sólo repitieron sílabas al ritmo de las percusiones y los movimientos fueron también muy cortados limitándose a repetir las posiciones aprendidas. Cabe señalar que este proyecto se cumplió parcialmente pues sólo se revisaron las posiciones de brazos, las de piernas y pies no, pero aun que no se logró el objetivo final en la etapa de estructuración, las etapas de exploración y traducción fueron muy enriquecedoras para los niños en su proceso de relacionarse con su propio cuerpo. Un elemento importante de este proyecto fue la posibilidad de reflexionar sobre las partes del cuerpo que se ven implicadas en los movimientos de la cotidianidad: caminar, sentarse, correr, comer, etc., abriendo así la posibilidad de empezar a entender el cuerpo como un todo y no fragmentarlo en los salones de danza ni olvidarlo en la vida cotidiana.

De esta forma, los niños comprendieron que su cuerpo les ofrece una infinidad de combinaciones de movimiento para realizar día con día y que, en la danza, como en la vida cotidiana, hay algunas de ellas que se encuentran ya pre-establecidas.

El siguiente proyecto se llamó “Los cambios de peso”. En éste las preguntas clave fueron “¿Alguna vez han escuchado algo sobre el “peso” y la fuerza de gravedad?”, ¿Saben cuáles son los seis puntos de apoyo principales?, ¿Qué animales o personajes conocen, que tengan otros puntos de apoyo diferentes a los nuestros?”, entre otras. Estos elementos permitieron hacer un diagnóstico sobre la noción que los niños tenían sobre el peso y el grado de abstracción que podían lograr al respecto para después, ponerlo en práctica. Fue así como fueron experimentando, con base en animales, personajes o posiciones ya conocidas las formas de trasladar su peso a diferentes puntos de apoyo. Al finalizar, se hizo uso de una tabla para sistematizar dichos segmentos con sus movimientos y sus transiciones y de esa forma los niños lograron construir su secuencia. Esta secuencia se utilizó como parte de la coreografía de fin de año pero, además, este proyecto fue también un gran avance en el ámbito psicomotriz y cognitivo, ya que a partir de las etapas de exploración y traducción, les fue posible entender y poner en práctica un elemento que en un principio puede ser muy abstracto y complejo como lo es el peso.

Ya hacia el final del ciclo escolar, se realizó el proyecto llamado “Usando el piso” en el cual los niños conocieron y reconocieron al piso como una herramienta para moverse y no sólo como un objeto donde ponerse de pie. Algunas de las preguntas clave fueron “Para ustedes, ¿qué es la danza contemporánea?, ¿Cuáles son las ventajas de bailar en el piso?, ¿Cómo podemos construir una secuencia para bailar en el piso?” y con ellas se realizó el análisis de un video en el que se observó una secuencia completa de danza contemporánea realizada en el piso, por bailarines profesionales. Estas preguntas, de la mano con las actividades, ayudaron a que los niños orientaran su cuerpo hacia las ideas que tenían en mente y que querían lograr. Por último, se realizó una actividad con los

participantes del taller de adultos de danza contemporánea, lo cual les permitió a los niños reforzar, poner en práctica y además mostrar todos los elementos alrededor de los cuales habían reflexionado, vieron plasmados en el video y estuvieron experimentando en su propio cuerpo a lo largo del proyecto. Se dice que a través de la enseñanza, los sujetos adquieren el mayor grado de comprensión de un objeto de estudio pues requiere forzosamente de un trabajo de síntesis en el que es posible apropiarse de la esencia del objeto y comunicarla a los demás haciendo uso del bagaje de conocimientos propio. De cierta manera, la estructura de este proyecto permitió a los niños un pequeño acercamiento a esa experiencia.

El último proyecto, “Vamos a bailar al teatro” fue, por un lado, el más complejo pues implicó que los niños recordaran todos los elementos aprendidos durante el ciclo escolar y formaran un gran equipo con todos sus compañeros para construir la coreografía, con espacios, tiempos y música definida. Sin embargo, por otro lado, se puede considerar también el más sencillo porque todo lo que los niños necesitaban para construir su coreografía, ya lo habían aprendido, cada quien a su manera y a su medida, pero todo ya lo habían probado, ahora era el momento de ponerlo en práctica. De esta manera las actividades sugeridas fueron escoger sus tipos de desplazamientos favoritos, retomar algunas de las secuencias de movimiento conocidas en el grupo como “ensaladas” para incluirlas en la coreografía o poner su nombre en movimiento utilizando las iniciales de los elementos aprendidos. Por supuesto, durante este proceso lo que más tuvieron que poner en práctica fueron sus experiencias trabajando en equipo, las habilidades que desarrollaron para tomar decisiones y para aportar ideas nuevas. En cierta medida, en este proyecto no se utilizaron preguntas clave que remontaran hacia experiencias meramente personales o familiares, sin embargo las actividades sugeridas para construir la coreografía surgieron netamente de cada uno de los proyectos realizados y los niños recuperaron tanto sus aprendizajes dancísticos como las habilidades colaterales que adquirieron en todos ellos.

La complicación de este proyecto consistió en que, para estructurar la coreografía, la dinámica de flexibilidad que se había logrado se tuvo que romper un poco pues, aunque los niños construyeron la coreografía en su mayoría, yo tuve que intervenir como mediadora para ordenar elementos como el diseño espacial o el uso de la música, para lo cual yo no había intervenido antes de manera tan directiva. La coreografía se llevó a cabo en el auditorio Lauro Aguirre de la Escuela Normal de Maestros y se presentó como un montaje colectivo.

III . IV

A MANERA DE SÍNTESIS

De manera general, se puede decir que fueron tres las variables o factores que se evaluaron para dar cuenta de lo que pasó a lo largo del proceso: la apropiación de conocimientos dancísticos que permitieran a los participantes contar con una base sólida para continuar su formación en la danza, el desarrollo de habilidades colaterales (que también pueden considerarse como habilidades de corte socio-afectivo) y la planeación y puesta en práctica de las actividades sugeridas para dar cuenta de la pertinencia de las mismas, partiendo de las características y los intereses propios de los participantes. En el presente apartado, se ofrece una síntesis de lo que se encontró en cada una de ellas a partir del sistema de evaluación implementado en el taller, los aciertos, los logros y las tareas que aún quedan pendientes para seguir trabajando en el campo de la educación dancística.

En relación al primer factor, se puede decir que los contenidos netamente dancísticos, de ser los objetivos principales a alcanzar durante el curso, se convirtieron únicamente en mediadores que facilitaron los procesos de exploración mediante el cuerpo, para desarrollar nuevos lenguajes, nuevas formas de interacción y de expresión. Si se observa el devenir de la práctica educativa, desde su planeación, pasando por la aplicación, hasta llegar a la evaluación, es evidente cómo aunque en un inicio se propuso la enseñanza de diversos

contenidos dancísticos específicos, como símbolos o signos para aprender un lenguaje, al final estos se convirtieron únicamente en una propuesta más, de muchas otras que existen para dotar al cuerpo del control y la conciencia necesarios para desarrollar su propio lenguaje; mas no son el lenguaje en sí mismo.

De la segunda variable, se puede decir que todos los proyectos trabajaron de manera transversal el desarrollo de estas habilidades llamadas colaterales u orientadas al desarrollo socio-afectivo de los participantes; si bien se trató de una experiencia de educación dancística por lo que no se puede decir que el objetivo principal era incidir directamente en la formación integral de los niños del taller, sí es importante hablar de la transversalidad con la que se integró este factor durante todo el curso, como estrategia didáctica y como propósito educativo mismo. Por un lado, se estableció como estrategia didáctica ya que se hizo uso de situaciones en las explícitamente los participantes tuvieron que llevar a cabo trabajo en equipo, solución de problemas, toma de decisiones, participación activa, entre otras, como parte de las estrategias para lograr un mayor nivel de aprehensión de los contenidos dancísticos y al mismo tiempo una significación de los mismos. Por otro lado, como propósito educativo mismo, ya que a pesar de que se tomaron en cuenta como habilidades *colaterales*, es decir, que no se relacionaban directamente con el objetivo de la práctica, es indispensable, para cualquier práctica educativa en general, pensar en qué aportaciones está haciendo no sólo para desarrollar habilidades específicas del campo de estudio en cuestión, sino para formar seres humanos íntegros, responsables, con valores que sumen positivamente a la sociedad.

Para evaluar el último factor, la pertinencia de la práctica educativa, es necesario decir que no se puede valorar la pertinencia de la práctica educativa misma, si no es a través de las actividades sugeridas, las estrategias y los recursos utilizados; la conjunción de dichos elementos, permitió generar interés en los participantes por los proyectos y propiciar una participación activa en la construcción de los mismos. Todos los proyectos retomaron tanto experiencias

personales como conocimientos previos que los participantes desarrollaron dentro o fuera del taller. Asimismo, es importante resaltar también no sólo la existencia de ciertas actividades sino la secuencia y organización de las mismas; resulta muy interesante observar el devenir del curso, para darse cuenta de la transformación y evolución de dichas estrategias didácticas: en un principio, el primer proyecto echó mano de experiencias en su mayoría personales, que tuvieran que ver con el contexto inmediato de los niños para que se sintieran identificados y atraídos, pero sobre todo para que pudieran darle un significado a lo que estaban haciendo. En un segundo momento, los niños empezaron a experimentar pero en su cuerpo mismo, haciendo asociaciones con objetos, imágenes o sonidos conocidos, y al mismo tiempo interactuando con sus compañeros. Hacia el final del curso, fue posible utilizar un video puramente de danza, con bailarines profesionales que los niños no conocían, y fueron ya capaces de observar y abstraer de él los elementos que les llamaron la atención o que les sirvieron para ampliar su bagaje de movimientos. Por último, ya para el proceso de montaje, los niños fueron capaces de hacer una recopilación de los aprendizajes adquiridos y ponerlos en práctica para construir su coreografía, tomaron la responsabilidad del montaje de la misma y se realizó una integración tanto de ellos mismos como de los conocimientos, que se vio reflejada en un producto final.

CONCLUSIONES

Las asignaturas de Prácticas educativas se imparten de manera obligatoria para todos los alumnos de las tres especialidades, independientemente de que decidan vincular esta experiencia con su proyecto de titulación o no. En este caso, deliberadamente se articularon los dos proyectos desde el sexto semestre de la Licenciatura, bajo la premisa de que todo aquel que se dedique a la docencia cuenta con la obligación de realizar una reflexión continua y sustentada de su práctica, aceptando que ésta no es sólo una actividad pragmática sino un fenómeno en continua transformación y sujeto a la investigación permanente.

En este sentido, el ejercicio cumplió su objetivo al dar cuenta de dos aportes importantes en el terreno de la educación dancística: por un lado, surgieron una serie de propuestas y métodos que a lo largo del tiempo han intentado dar respuesta a las problemáticas que envuelven a la enseñanza de la danza, dejando ver que ninguna de ellas se puede considerar como el único camino para abordar al cuerpo; la nueva tarea no es construir un método infalible a prueba de errores, sino reflexionar en torno a las propuestas ya existentes, para retomar los elementos que resulten pertinentes en cada uno de los espacios dancísticos y que sirvan a los docentes para diseñar tantas propuestas sean necesarios en cada tiempo y lugar. Por otro lado, empezaron a surgir también algunos de estos elementos que en lo posterior pueden convertirse en una pauta para la construcción de nuevas propuestas de enseñanza:

1.- En todo proceso educativo las experiencias vividas y los resultados del proceso, deberán analizarse sin olvidar que la existencia de factores externos que escapan a las manos del docente y de la planeación pues influyen directamente en los participantes dentro y fuera de las aulas. El docente tiene la obligación de reflexionar al respecto ya sea para utilizarlos de forma positiva o para tratar de reducirlos en la medida de sus posibilidades, pero en ningún momento puede ignorarlos o invisibilizarlos.

2.- Los contenidos y los objetivos que se consideren en la planeación, pueden fungir mejor como un medio y no como un fin del proceso. En esta planeación hubo una excesiva carga de contenidos, propósitos y proyectos sugeridos, lo que propició que el tiempo no fuera suficiente para lograr un grado de conciencia corporal más profundo alrededor de los conocimientos dancísticos. Así, si se redujeran los contenidos, habría mayor oportunidad para explorar la profundidad de cada movimiento, lo cual a su vez se convertiría en mayor complejidad, una que permitiría a los participantes desarrollar aún más sus capacidades e incluso descubrir nuevas habilidades.

3.- La aplicación de los instrumentos de evaluación que se utilizaron al finalizar la práctica educativa, dieron cuenta no sólo de los resultados de la práctica misma sino de la importancia de llevar a cabo actividades como ésta durante todo el ciclo escolar: en este proceso, la evaluación más importante fue la que se realizó al final de la práctica, sin embargo, resulta igual de trascendente realizar una práctica evaluativa que sirva para mejorar y para tomar decisiones a corto plazo que reditúen de la forma más directa posible en la formación de los sujetos implicados, y no simplemente para verificar si el objetivo se cumplió o no al final del curso.

4.- Se puede considerar que esta propuesta se tradujo en un proceso de aprendizaje multidireccional pues quien fungía como docente tenía también el papel de practicante-estudiante de los procesos de enseñanza de la danza. Asimismo los docentes, mediadores, guías, tutores educativos o el título bajo el cual decidan trabajar, deberán asumirse a sí mismos como un participante más del proceso. La relación docente-estudiante es un elemento que, así como el método de enseñanza, condiciona el tipo y cantidad de aprendizajes adquiridos o desarrollados.

Por lo que respecta a la experiencia de haber desarrollado esta propuesta en la ENDNGC, se puede decir que este análisis permitió dar cuenta de que a lo largo de su desarrollo histórico y hasta la fecha, la Escuela ha centrado su atención en observar, recopilar y analizar el fenómeno educativo, exclusivamente en lo que al área de danza se refiere, y en especial a los aspectos formales que

impactan para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea posible: métodos, estrategias, modelos, contenidos, objetivos, recursos y demás elementos que permitan al maestro de danza compartir, transmitir, desarrollar o instruir (de acuerdo al enfoque particular de cada docente) los elementos básicos de la danza en todas sus dimensiones, técnico-corporal, tiempo-espacial, cognitiva y emocional.

A manera de conclusión de este trabajo, se puede decir que el Método de Aprendizaje basado en Proyectos funcionó como una propuesta para la enseñanza de la danza contemporánea, pues atendió a las características de la población, a la institución receptora y a las características de la práctica educativa. Como lo afirma uno de sus principios básicos, este método se caracteriza por contextualizar los procesos educativos para enriquecer y significar los aprendizajes, lo cual empató con los objetivos de esta práctica. Sin embargo, es posible que en lo posterior no concuerde con los objetivos de futuros procesos de enseñanza de la danza por lo cual en ningún momento deberá considerarse como un dogma de la educación dancística sino como una alternativa más.

REFERENCIAS

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Aragón Monroy, F. (sin fecha). *La Danza y la Reforma de la Educación*. México: SNTE.

Bárcena Alcaraz, P. e. (1996). *El hombre y el arte. Apreciación y expresión plástica*. México: Modernización educativa.

Bautista, N. A. (2011). *Espacios de Danza y Práctica Educativa*. México: ENDNGC.

Bazante de Saldaña, M. (1985). *Debate pedagógico durante el Porfiriato*. México: SEP.

Beyer, L. E. (1997). William Heard Kilpatrick. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, UNESCO*, 503-521.

Cámara, E. (2007). Ideas que impulsan la investigación. En E. e. Cámara, *La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación colectiva* (págs. 381- 415). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México e Instituto Nacional de Bellas Artes.

Cerda Gutierrez, H. (2008). *El proyecto de aula*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

CONACULTA - INBA. (2006). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Dancística con orientación en Danza Contemporánea, Española o Folklórica*. México: SGEIA - ENDNGC.

De la Rosa, T. (2005). *Guía didáctico-metodológica para la enseñanza no formal de la danza clásica*. México: CENIDI Danza José Limón / INBA.

Durán Amavizca, N. D. (2012). *La didáctica es humanista*. México: IISUE/UNAM.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la transformación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. España: Paidós.

Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello". (2009). *Plan de Estudios 1962*. México: CONACULTA-INBA-SGEIA.

Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. (1998). *Talleres sabatino de danza*. México: SGEIA, INBA.

Falcón, C. (2007). La enseñanza de la danza en México. En E. e. Cámara, *La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación colectiva* (págs. 381- 415). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México e Instituto Nacional de Bellas Artes.

Hargreaves , D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

INBA-SGEA. (1993). *Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello". Licenciatura en enseñanza de la danza*. México.

INBA-SGEIA. (1995). *Plan de estudios de la Carrera de Profesional en educación dancística con especialidad en danza contemporánea, folklórica o española*. México: ENDNGC.

Islas, H. (2007). Consideraciones teóricas y bibliográficas del Seminario de Investigación para la Enseñanza de la Danza Contemporánea. En E. e. Cámara, *La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación colectiva* (págs. 15 - 94). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México / Instituto Nacional de Bellas Artes.

Kilpatrick, W. (1918). *The Project Method*. USA.

Larroyo, F. (1973). *Historia General de la Pedagogía*. México: Porrúa.

Michaud, Y. t. (1993). *¿Enseñar arte?: Análisis y reflexiones sobre las escuelas de arte*. Ibiza: INBA.

Mijares, E. (2009). Sangre comanche de viva voz. En J. De la O Holguín, *Nellie Campobello. Epistolario a su terruño* (págs. 7-14). México: La casa editorial de DURANGO.

Montes García, S. (2004). *Clásicos de la Pedagogía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Pansza, M. e. (2007). *Fundamentación de la Didáctica. Volumen 1*. México: Gernika.

Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson.

Ramos Villalobos, R. G. (2009). *Una mirada a la formación dancística mexicana*. Ciudad de México: Quinta del Agua Ediciones, S.A. de C.V.

Read, H. (1996). *Educación por el arte*. Barcelona, España: Paidós.

Starico de Accomo, M. N. (1996). *Los proyectos en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Urreta, P. (2013). *El universo intangible de un arte corpóreo. Ensayos sobre danza*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

Vanderspar, E. (1990). *Manual Jaques-Dalcroze. Principios y recomendaciones para la enseñanza de la rítmica*. Barcelona: Music Distribucion S.A.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Buitrago Gómez, L. E. (2009). *Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá*. Obtenido de La secuencia didáctica en los proyectos de aula. Un espacio de interrelación entre docente y contenidos de enseñanza: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf>

Carrillo Viguera, J. e. (2010). *La Danza en el ámbito educativo*. Obtenido de Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación: http://www.retos.org/numero_17/RETOS17-9.pdf

Dirección General de Comunicación Social. (3 de Enero de 2013). *Fundación de CONACULTA*. Recuperado el 14 de Agosto de 2014, de <http://www.conaculta.gob.mx/fundacion/>

Einser, E. (1995). *Educación la visión artística*. Obtenido de <http://www.centrodemaestros.mx/enams/EDUCAVISIONARTISTICA.pdf>

Escuela de Danza Gloria Campobello A.C. (2014). *Bienvenida e Historia*. Obtenido de <http://www.gloriacampobello.com/bienvenida/>

Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea. (2014). *INBA*. Obtenido de CONACULTA: <http://www.cenart.gob.mx/escuelas/danza/index1.html>

Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey. (2014). *INBA*. Obtenido de CONACULTA: <http://esmdm.edu.mx/la-superior/nosotros/>

Galeana, d. I. (2006). *Revista CEUPROMED*. Obtenido de Aprendizaje basado en Proyectos: ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf

Instituto de Cultura Turismo y Arte de Mazatlán. (2014). *Escuela Profesional de Danza de Mazatlán*. Obtenido de Historia: http://www.culturamazatlan.com.mx/cma/informacion_interior.php?seccion=7-escdanza-cma-Fn25UI86

Instituto Nacional de Bellas Artes. (4 de Marzo de 2011). *Historia del INBA*. Obtenido de www.bellasartes.gob.mx: <http://www.bellasartes.gob.mx/index.php/inba/historia.html>

Núñez Loya, M. (Octubre de 2003). *Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de La planeación didáctica: una herramienta de trabajo que evidencia la profesionalización de la docente del nivel preescolar: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/20641.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (Agosto de 2010). *La Enseñanza de Educación Artística en la Reforma Integral de la Educación Básica*. Recuperado el 4 de

Noviembre de 2012, de
http://cuestionarios.dgme.sep.gob.mx/docentes_nov_10/educacionartistica.pdf

Secretaría de Educación Pública. (23 de Septiembre de 2013). *Historia de la SEP*. Recuperado el 12 de Agosto de 2014, de
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.U-pJYeN5MkU

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas. (16 de Marzo de 2014). *INBA*. Obtenido de CONACULTA:
<http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/esmdmdanza>

Universidad Veracruzana. (2013). *Facultad de Danza*. Obtenido de Historia/
Quiénes somos: <http://www.uv.mx/danza/quienes-somos/historia/>

Vargas Merina, A. M. (Febrero de 2009). *Innovación y experiencias educativas*. Obtenido de Métodos de enseñanza: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANGELA_VARGAS_2.pdf

ANEXOS

**ANEXO A: CONTENIDOS A TRABAJAR DURANTE EL CICLO
ESCOLAR 2012-2013 DIVIDIDOS EN 8 BLOQUES DE
ENSEÑANZA – APRENDIZAJE**

Bloques	Contenidos	Conceptos básicos	Estrategias de enseñanza
<p>1) Reconocimiento del espacio</p>	<p>a) Nociones de reposo en danza.</p> <p>b) Niveles.</p> <p>c) Lateralidad y direcciones.</p> <p>d) Nociones de desplazamiento: recto, circular, curvo, zigzag y en espiral.</p>	<p>a) En danza, el concepto de reposo o “pausa activa” (implementado por Ann Hutchinson “Motif description”), es diferente al de cualquier otra disciplina ya que implica la pausa de un movimiento que, aunque parece estático, requiere del flujo continuo de la energía del cuerpo, de manera que éste se mantenga controlado.</p> <p>b) Los niveles que se reconocen en danza son: bajo, a nivel del piso totalmente sin oponerse a la fuerza de gravedad; medio, con ciertas partes del cuerpo en el piso pero sosteniendo otras; y alto, con la menor cantidad de puntos de apoyo en el piso y ejecutando la sensación de alargar hacia la dirección opuesta para llegar incluso a salir del piso.</p> <p>c) La lateralidad (existencia de 2 lados del cuerpo: derecha e izquierda) y las direcciones (adelante, atrás y en diagonal), son conceptos básicos para los estudiantes de danza, que además deberán de utilizar adecuadamente en su vida cotidiana. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante que se realicen actividades que estimulen las funciones de ambos hemisferios, de manera que esta experiencia</p>	<p>a) Llevar a cabo ejercicios en el piso y en la verticalidad que impliquen tensión y distensión de los músculos.</p> <p>b) Se llevarán a cabo actividades lúdicas en las que los alumnos identifiquen los niveles bajo, medio y alto, y por medio de la técnica de la asociación con imágenes ya conocidas, se logre un aprendizaje significativo de los mismos.</p> <p>c) Se hará uso de diferentes materiales didácticos para explicar, o en su caso sólo reforzar el uso de la lateralidad y las diferentes direcciones.</p> <p>d) Integrar en una secuencia de movimiento, diferentes elementos técnicos aprendidos previamente en este bloque (sumando los conocimientos aprendidos según los resultados que arroje</p>

		<p>pueda ser retomada en una actividad de abstracción, como puede ser el lenguaje hablado o escrito. (Díaz, 2010, pág. 20)</p> <p>d) El desplazamiento en una clase de danza resulta un elemento básico para que los alumnos se relacionen con el espacio y logren fusionar su cuerpo, su movimiento y el espacio mismo. Asimismo ayuda a fortalecer en los alumnos el sentimiento de pertenencia a un “lugar”, entendiéndolo no sólo como un espacio físico sino como un área de exploración para interactuar con otros y consigo mismo.</p>	<p>la evaluación diagnóstica), elevando el grado de dificultad al añadir el desplazamiento.</p>
2) Esquema corporal	<p>Articulación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Dedos, pies, tobillos. b) Extremidades inferiores, gemelos, rodillas, muslos e ingles. c) Cadera y pelvis. d) Torso, abdomen, plexo solar, hombros, omóplatos. e) Brazos, codos, muñecas, manos, dedos. f) Cuello y cabeza g) Cara, ojos, nariz, orejas, boca y dientes. 	<p>El reconocimiento del cuerpo implica valorar la importancia de dicha corporalidad que todo ser humano posee, al experimentar e identificar cada una de sus partes y sus alcances de manera reflexiva. Esto a su vez, implicará que se reconozca al cuerpo propio y al de los otros, como una posesión valiosa que fungirá como instrumento de vida a lo largo de nuestro desarrollo.</p> <p>La estructuración del esquema corporal, se completa hacia los doce años, por lo que los aspectos psicomotores aprendidos, serán la plataforma para el desarrollo de procesos superiores del pensamiento, habilidades creativas y expresivas. (Díaz, 2010, pág. 18)</p>	<p>Se llevarán a cabo ejercicios de introspección y de aislamiento.</p>
3) Trabajo de alineación	<ul style="list-style-type: none"> a) Posición paralela (pie-rodilla). b) Pelvis como punto de apoyo y de estabilidad. 	<p>La postura es una expresión de potencias que lucha contra resistencias (músculos) accionando sobre palancas (huesos) de distinto género. La</p>	<p>Una postura correcta en danza es la base que evitará futuras lesiones en el bailarín, o incluso malos</p>

	c) Alineación de hombros sobre cadera.	postura tiene la finalidad de distribuir el peso que la fuerza de la Tierra ejerce sobre el individuo (gravedad), lograr el equilibrio y optimizar la energía para que el movimiento sea más fácil de ejecutar y desgastar menos al cuerpo. En esta posición, el cuerpo se encuentra de pie y erecto (erguido), mirando hacia adelante (la cabeza y pies se orientan hacia adelante), con los brazos a los lados y las palmas hacia al frente. Esta posición representa el punto de referencia para los movimientos del antebrazo, mano y dedos.	hábitos en aquellos alumnos que no se dediquen a la danza profesionalmente. Es por ello que se trabajará primero con el reconocimiento de la misma, y se seguirá trabajando su correcta ejecución durante todo el ciclo escolar.
4) Ejercicios de piso	a) Sentados b) Acostados	Al hacer uso del suelo como una herramienta, tanto para el entrenamiento como para la ampliación de percepciones en la danza contemporánea, se pretende trabajar con diversos músculos de la pelvis, las piernas y la espalda sin el peso que interpone la gravedad, minimizando la carga de los tendones que intervienen. Asimismo, se debe de entender el trabajo en el piso como una actividad en la que se requiere una constante presión para mantener el cuerpo elevado, y no como un tiempo de descanso.	Para los niños trabajar en el piso resultará vital, ya que entenderán la conexión que hay entre las fuerzas del espacio que los rodea, contenidas en el suelo por la fuerza de gravedad, y el movimiento que llevarán a cabo en ese espacio como una forma de expresión de las emociones que en ese momento convergen.
5) Posiciones básicas de pies y brazos	a) Brazos: 1ra, 2da y 5ta * 1ra: ambos brazos arqueados y en forma de óvalo elevados a la altura de la boca del estómago, dibujando un arco en línea descendente desde los hombros, los codos y manos. Las palmas de	Usar el reconocimiento de los brazos previamente aprendido como parte importante del cuerpo, para usarlos como un instrumento para manipular el espacio, y no como una simple parte del cuerpo. Asimismo conocer las posiciones básicas de piernas y pies como principios elementales de la danza contemporánea de las	a) Introducir el uso de los brazos en el espacio mediante las 3 posiciones básicas de brazos, en primer lugar con el torso en el centro y en un segundo momento sumando el torso al movimiento (según el avance que presenten

	<p>las manos ven hacia el cuerpo.</p> <p>* 2da: los dos brazos abiertos y a los lados y en una línea descendente y hacia la palma de la mano ligeramente delante del torso. Las palmas viendo al frente con los codos sostenidos, formando al mismo tiempo una línea recta con la espalda buscando que la colocación sea firme pero sin rigidez.</p> <p>* 5ta: ambos brazos encima y ligeramente delante de la cabeza, con las palmas de la mano hacia abajo y formando un óvalo con ambos brazos. Es importante conservar los codos de perfil, sin que se vayan hacia adelante y sin que se suban los hombros. (González, 2004)</p> <p>b)Pies y piernas: paralela y segunda cerrada.</p> <p>* en posición paralela los pies y rodillas miran al frente, gracias a la acción de los músculos de las piernas y lo glúteos, cuidando que haya aproximadamente 10 cm de distancia entre un pie y otro. Los arcos están levantados, y las rodillas se dirigen al dedo medio del pie.</p>	<p>cuales parten otros movimientos diversos.</p>	<p>los alumnos.)</p> <p>b)Hacer uso del material didáctico con imágenes impresas en las cuales los niños identifiquen las características de cada una de las posiciones de piernas y brazos, y ellos mismos las expliquen a los demás.</p>
--	--	--	--

<p>6) Cambios de peso</p>	<p>a) Reconocimiento de los puntos de apoyo.</p> <p>b) Ejercicios de cambios de peso.</p>	<p>Los cambios de peso implican el control y equilibrio del cuerpo de dos piernas a una, o de una a otra, o de una a las 2. Esto significa que según sea el número de puntos de apoyo que hay en el piso el cuerpo deberá realizar un balance para ajustarse.</p> <p>En posición paralela se consideran 6 puntos de apoyo, 3 por cada pie: 2 a la altura del metatarso, y uno en el talón.</p>	<p>Independizar el trabajo de las piernas, para que el alumno logre realizar los ejercicios que se pidan en una, mientras la otra trabaja como soporte. Es por ello que al principio se realizarán ejercicios aparentemente aislados del propósito principal para que posteriormente, los alumnos sólo se concienticen de sus sensaciones pero su cuerpo ya las haya codificado.</p>
<p>7) Tendues o Cepillados</p>	<p>a) Ejercicios para cepillar los pies por el piso.</p> <p>b) Articulación de pies.</p>	<p>La enseñanza de los <i>tendues</i> o cepillados, implica que el alumno sienta un primer cambio de peso, de dos piernas a una; activando así los músculos que sostienen la pierna de apoyo, y los gemelos de la pierna de trabajo para que ésta se alargue por el piso, raspe y finalmente el pie se apunte.</p>	<p>Para introducir los cepillados se realizarán desplazamientos por todo el espacio en los que los alumnos reconozcan la presión que deben ejercer en el piso sin que el pie salga del mismo.</p>
<p>8) Musicalidad</p>	<p>a)Tiempo</p> <p>b)Ritmo</p>	<p>La danza y la música están relacionadas intrínsecamente ya que la ésta encuentra en la segunda el momento perfecto para que su movimiento sea aún más exacto.</p> <p>El tiempo es conocido como el pulso regular y continuo que tiene una pieza musical de principio a fin.</p> <p>El ritmo es la combinación de diferentes sonidos y acentos que puedan tocarse en un tiempo dado.</p>	<p>Estos 2 son elementos que se desarrollarán a lo largo de todo el ciclo escolar ya que su correcta comprensión, implica y a la vez estimula un nivel de desarrollo cognitivo más elevado en los niños, así como una mejor conexión con los movimientos dancísticos que realicen.</p>

ANEXO B: SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE LOS PROYECTOS TRABAJADOS

i. PROYECTO I: MI FAMILIA... ¡ES LA MEJOR FAMILIA!

ESCUELA NACIONAL DE DANZA “NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO		
Profesor	Ana Cecilia López Olvera	
Fecha	24 de noviembre al 8 de diciembre del 2012.	
Periodo de aplicación	2 sesiones	
Proyecto	Mi familia... ¡es la mejor familia!	
Aprendizajes esperados	Los alumnos conocerán los conceptos teóricos especificados como contenidos, y serán capaces de ejecutarlos de manera práctica, de forma individual y en equipo. Asimismo podrán proponer nuevas formas de movimientos con base en dichos contenidos utilizando su propia experiencia personal. De esta manera al finalizar el proyecto los participantes serán capaces de construir una secuencia de movimiento en parejas utilizando dichos elementos.	
Bloques trabajados	1, 2 y 8	
Preguntas clave	¿Quiénes son los miembros de mi familia? ¿Cómo se llaman los miembros de mi familia? ¿Dónde viven? ¿A dónde vamos los fines de semana? ¿Cuáles son nuestras actividades/vacaciones favoritas, juntos? ¿Qué hacen los miembros de mi familia diariamente? ¿Qué hago yo con los miembros de mi familia? Yo quiero mucho a mi familia por qué... Si pudiera darle un regalo a un miembro de mi familia, ¿quién sería? ¿Por qué? Por eso, voy a regalarle un...	

Sesión 1

ACTIVIDAD SUGERIDA	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p>Formando un círculo al centro del salón, se le dará una hoja a cada uno de los alumnos en la cual dibujarán los elementos que reconozcan al escuchar las preguntas clave. Permaneciendo en el círculo, se comentará lo que cada uno de ellos dibujó.</p>	20 minutos	15 hojas de colores 15 plumas/lápices	Los niños deberán dibujar cada uno de los elementos en su hoja.
<p>Se les pedirá que pongan atención en la pregunta sobre las actividades que realizan los miembros de su familia. Cada alumno escogerá a uno de los personajes que dibujó, se pondrá una música y se pedirá que representen la rutina de ese personaje por todo el salón.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué pasaría si ese personaje realizara todas sus actividades a velocidad extra lenta? - ¿Qué pasaría si las realizara con movimientos cortados? - ¿Qué pasaría si el mundo se hiciera chiquito y todas sus actividades las realizara a nivel bajo? - ¿Qué pasaría si todas las actividades las realizara con los ojos cerrados? 	20 minutos	Música	<p>Los niños deberán realizar cada una de las consignas claramente. Lo importante aquí es que logren seguir dos indicaciones al mismo tiempo: realizar el movimiento de su personaje y la cualidad de movimiento requerida. (seguimiento de instrucciones, claridad en las consignas)</p>
<p>Al abrir los ojos pedirá a los niños que formen un círculo al centro del salón de nuevo. Les daré otra hoja en la cual deberán dibujar y escribir sólo un movimiento representativo de ese personaje.</p>	10 minutos	15 hojas de colores	Los niños deberán escribir y dibujar lo que se pide.
<p>Ahí mismo en el círculo se comentará lo que los niños sintieron al representar a ese personaje en la clase. Las hojas las guardará la maestra para la siguiente sesión.</p>	5 minutos		

Sesión 2: 8 de diciembre del 2012 (clase muestra)

<p>Empezaremos la siguiente sesión caminando por todo el salón en desplazamiento sin rumbo. Para concentrar la atención de los niños en la clase, se darán las siguientes indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguir a Caro en la fila para realizar desplazamiento recto. - Seguir a Elisa en la fila para realizar desplazamiento en zigzag. - Seguir a Sofi en la fila para realizar desplazamiento circular. - Seguir a Ximena en la fila para realizar desplazamiento en espiral. - Seguir a Uriel en la fila para realizar desplazamiento circular a nivel bajo. - Seguir en el círculo; de todos los desplazamientos sugeridos pensar en su favorito, cuando escuchen el cambio de música romper con la fila y realizar el desplazamiento que pensaron. - Cuando vuelva a cambiar la música regresar a la fila y seguir el desplazamiento que esté haciendo Daniela. - Seguir a Paty en la fila para realizar el movimiento de su personaje de la clase pasada. - Seguir a Caro en la fila para realizar el movimiento de su personaje de la clase pasada. - Cuando cambie la música romper con la fila y cada quien, realizar el movimiento de su propio personaje. - Regresar a la fila y seguir a Rene con el movimiento de su personaje. 	<p>15 minutos</p>	<p>Música</p>	<p>Los niños deberán mostrar una claridad en cada uno de los desplazamientos que se indiquen (capacidad de seguir instrucciones).</p> <p>Habrán momentos de libertad en los que los niños deberán tomar decisiones pero sin perder de vista las consignas (toma de decisiones).</p> <p>Los niños deberán estar atentos en todo momento a lo que pasa a su alrededor para escuchar los cambios de música e identificar los movimientos de sus compañeros (estado de alerta).</p>
<p>En el círculo formado al centro del salón, les entregaré a cada quien tarjetas con indicaciones sobre una</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Hojas de la clase pasada.</p>	<p>Los niños deberán estar alerta de lo que pasa a su alrededor</p>

<p>consigna a realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caro y Mireya: Nivel bajo - Elisa y Rene: Velocidad ultra rápida - Uriel y Sofía: movimientos cortados - Daniela y Ximena: movimientos de cabeza - Estefanía, Caro y Paty: velocidad ultra lenta <p>A continuación, explicaré que, en cuanto suene la música, deberán juntarse con su pareja según la consigna que le haya tocado a cada quien.</p>		<p>15 tarjetas con indicaciones y el nombre de cada quien.</p> <p>Música</p>	<p>para identificar a sus parejas lo más rápidamente.</p>
<p>Cuando las parejas estén formadas, deberán formar dos líneas (Línea A-línea B), para identificar a sus parejas. Los niños tendrán 15 minutos para enseñar el movimiento de su personaje a su pareja y viceversa. ¿Cómo construir una secuencia de movimiento conjuntando los dos personajes?</p> <p>Se propondrá lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A enseñará su movimiento a B y lo llevarán a cabo los dos juntos. b) B le enseñará su movimiento a A y lo llevarán a cabo los dos juntos. c) Después juntarán ambas secuencias y las llevarán a cabo en unísono. <p>También se propondrá que usen las consignas que les hayan tocado en sus tarjetas para incluirlas en su secuencia de movimiento y ésta tenga más posibilidades de ejecución.</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Música</p>	<p>También deberán tener la capacidad de escuchar y poner atención a su compañero para aprenderse su secuencia, así como la claridad en su propio movimiento para mostrarlo a su pareja.</p> <p>Se evaluará el trabajo en equipo para formar una secuencia de movimiento.</p>
<p>Cada pareja pasará al frente a mostrar su secuencia de movimiento construida en parejas.</p> <p>Al centro del salón habrá diversos materiales los cuales los alumnos podrán escoger para acompañar su participación frente al público, según el tema de su secuencia de movimiento.</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Música</p> <p>Videogradora</p> <p>Corbatas</p> <p>Delantales</p> <p>Bolsas</p> <p>Cuadernos y libros</p>	<p>Expresión corporal: los niños deberán ser capaces de recordar la secuencia construida y representarle frente a un público con seguridad y confianza en sí mismos y su pareja de baile.</p>

ii. PROYECTO 2: MI CUERPO CANTA

ESCUELA NACIONAL DE DANZA “NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO		
Profesor	Ana Cecilia López Olvera	
Fecha	12 enero 2013 / 19 enero 2013 /26 enero 2013	
Periodo de aplicación	3 sesiones	
Proyecto	Mi cuerpo canta	
Aprendizajes esperados	<p>Los participantes identificarán al cuerpo como un sistema que se mueve de manera global e individual gracias a la amplia gama de movimientos que ofrecen cada una de sus partes.</p> <p>Asimismo, reconocerán que de dicho catálogo de movimientos que ofrece el cuerpo, se desprenden diversos elementos que constituyen la base para aprender la técnica de la danza; los participantes conocerán las características específicas de dichas posiciones básicas y podrán añadirlas a sus propuestas de movimiento personales.</p> <p>De esta manera reconocerán las posiciones aprendidas como puntos de partida para manipular el espacio y moverse en y con él, es decir, como un medio para llegar al movimiento, y no como un fin <i>per se</i>.</p>	
Bloques trabajados	2, 3, 5 y 8	
Preguntas clave	<p>¿Qué partes del cuerpo conocen?</p> <p>¿Cuál es la parte del cuerpo que más usan?</p> <p>¿Qué partes del cuerpo usan para sentarse y ponerse de pie?</p> <p>¿Qué partes del cuerpo usan para caminar?</p> <p>¿Para qué sirve la espalda? ¿Para qué sirve la pelvis?</p> <p>¿Para que sirven las extremidades?</p> <p>¿Qué posiciones de danza se pueden hacer con el cuerpo?</p> <p>¿A qué se parecen esas posiciones?</p> <p>¿Para qué se usan esas posiciones?</p> <p>¿Qué movimientos podemos hacer con ellas?</p>	

Sesión 1: 12 de enero del 2012

ACTIVIDAD SUGERIDA	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p>La maestra recibirá a los niños y les explicará que hoy van a jugar a ser árboles como lo han hecho otras veces, para aprender a mover diferentes partes del cuerpo. Todos forman un círculo al centro del salón y la maestra empieza a realizar movimientos con diferentes partes del cuerpo haciendo una analogía entre éste y un árbol, asimismo empezará a contar una historia sobre un bosque para que los alumnos se inserten en la actividad cada vez más</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cabeza (copa del árbol).- la indicación será sólo mover la cabeza y explorar el rango de movimiento de la misma. Después incluir el cuello, el cabello e incluso la cara ¿Cómo se movería la cabeza con el viento, con el agua, con las hojas, pesada, ligera, rápido o lento, etc? • Tronco (tronco del árbol).- la indicación será sólo mover el tronco y explorar el rango de movimiento del mismo (explorar diferentes niveles, cualidades de movimiento y velocidades). Después diferenciar entre el torso y la pelvis como elementos que forman parte del tronco pero que pueden moverse de forma diferente. Explorar con ellos también. • Extremidades (ramas de los árboles).- se explicará que las extremidades 	<p>20 minutos</p>	<p>Música de bosque</p> <p>Papeles de colores en el piso</p> <p>Cuento inventado por la maestra sobre un bosque (Ejemplo: ya vieron, estamos en un bosque, hace mucho frío, hay muchos árboles, y nos estamos convirtiendo en árboles también... somos árboles grandes, con ramas y hojas, y los animales vuelan sobre nosotros, y sentimos el viento... y sentimos nuestra cabeza, está pesada por los pájaros, o es ligera...)</p>	<p>Los niños deberán aprender a segmentar las partes de su cuerpo de manera que logren mover sólo las partes que se indiquen.</p> <p>Al mismo tiempo, deberán ser capaces de proponer diferentes opciones de movimiento, pero sólo con el segmento que se indique.</p>

<p>inferiores y superiores son las piernas y los brazos y se explorarán los rangos de movimiento de estos primero juntos y luego parte por parte (brazo derecho e izquierdo, hombros, codos, muñecas, manos y dedos, pierna derecha e izquierda, rodilla derecha e izquierda, tobillo derecho e izquierdo, pie derecho e izquierdo y cada dedo de los pies).</p> <p>Esta actividad se realizará también a manera de calentamiento.</p> <p>Se realizará segmentación del cuerpo de lo general a lo particular. La maestra deberá seguir este orden:</p> <p>a)Cabeza - cara - cuello</p> <p>b)Tronco - torso - pelvis</p> <p>c)Extremidades - superiores: hombros, codos, muñecas, manos y dedos. - inferiores: ingles, rodillas, tobillos, pies, metatarsos y dedos.</p>			
<p>Ya que hayan explorado diferentes movimientos con diferentes partes del cuerpo, la maestra pedirá que ahora reconozcan esas partes del cuerpo mediante el tacto. Los alumnos deberán ir reconociendo las partes de su cuerpo en el mismo orden que en el ejercicio anterior (de lo general a lo particular).</p> <p>a)Cabeza - cara - cuello</p>	15 minutos	Música	Cada uno de los niños deberá participar y responder a las preguntas que la maestra haga.

<p>b)Tronco - torso - pelvis</p> <p>c)Extremidades - superiores: hombros, codos, muñecas, manos y dedos. - inferiores: ingles, rodillas, tobillos, pies, metatarsos y dedos.</p> <p>Al mismo tiempo la maestra irá haciendo preguntas clave sobre qué importancia creen que tienen esas partes del cuerpo en la vida cotidiana.</p>			
<p>Se pedirá a los alumnos que cierren los ojos e imaginen que son un ser vivo que vive en el bosque, y conforme cada uno lo decida empiece a moverse en consecuencia, usando también la música como un factor determinante de su movimiento. Paulatinamente se les pedirá que continúen su movimiento usando únicamente algunos segmentos sugeridos.</p>	15 minutos	Música y sonidos del bosque	<p>Los niños deberán moverse como ellos lo decidan pero teniendo bien claro cómo lo quieren hacer, escogiendo algún elemento del bosque.</p> <p>La maestra identificará si en efecto, los niños tomaron una decisión al respecto cuando se haga la retroalimentación.</p>
<p>Al final se realizará una retroalimentación en la que cada quien comente qué representó y cómo lo hizo. Asimismo se entregará a cada alumno una hoja con 3 diferentes dibujos, se pedirá que se lleven a casa esa hoja, la comenten con su familia y en la parte de atrás describan el dibujo que les haya tocado. Por ejemplo, qué partes del cuerpo está usando, para qué, qué forma tienen sus brazos, qué figura forma etc.</p>	5 minutos	<p>13 hojas con dibujos impresos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -3 con osos en 5ta posición -2 con gorilas en 2da posición -2 con lobos en primera posición -3 canguros en posición paralela -4 koalas en 2da posición paralela 	

Sesión 2: 19 de enero del 2013

ACTIVIDAD SUGERIDA	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
Al inicio de la clase formaremos un círculo en el que brevemente, cada quien explique qué animal le tocó y qué características tiene. Ahí mismo la maestra explicará que cada quien tiene un animal con posiciones de piernas y brazos básicas para el estudio de la danza. También se hará uso de otras imágenes que muestren dichas posiciones.	15 minutos	13 hojas de animales de cada alumno Imágenes que muestren las posiciones estudiadas	Los niños deberán mostrar su capacidad de análisis y observación para describir una imagen, poniendo énfasis en los puntos que se requieren: qué partes del cuerpo utiliza y cómo están colocados esos segmentos.
Posteriormente formaremos equipos según el animal que le toque a cada quien, para que identifiquen también 5 características principales de la posición que su personaje realiza. Cuando hayan terminado, se rotará un integrante de cada equipo para que explique dicha posición a los demás equipos.	15 minutos	5 hojas de colores para que cada equipo escriba las características de su posición 5 plumas	Los niños usarán y pondrán en práctica su capacidad para trabajar en equipo, tomar decisiones y llegar a un acuerdo en común para establecer las 5 características que se solicitan.
Realizaremos una actividad lúdica en la que todos caminen con una trayectoria sin rumbo por todo el salón, y cuando la maestra lo indique todos se queden congelados en la posición sugerida. Se repetirá varias veces y los alumnos también podrán sugerir posiciones para que los demás se congelen, o se realizará en equipos para que entre ellos, se observen y se corrijan.	20 minutos	Música	Los niños trabajarán del movimiento a la estaticidad para formar las posiciones previamente estudiadas. Asimismo deberán hacer uso de su capacidad de observación para ver en otros cuerpos las posiciones que ellos ya aprendieron y así verificar el nivel de comprensión que ellos mismos tienen al respecto.

Sesión 3: 26 enero del 2013

ACTIVIDAD SUGERIDA	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
De nuevo comenzaremos la clase en círculo para comentar y recordar sobre las posiciones aprendidas en las sesiones anteriores. Conforme vayamos recordando, la maestra les sugerirá que juguemos a los muñecos y que se vayan turnando para que	15 minutos	-----	Los niños deberán recordar no sólo aspectos generales sobre las sesiones pasadas, sino elementos específicos y detallados, sobre los contenidos

alguien pase al frente y los demás lo coloquen en una posición como si fuera un muñeco.			previamente estudiados. De tal manera que sean capaces de expresarlo verbal y gráficamente a través del cuerpo de otros compañeros.
Posteriormente pasaremos a las laterales para realizar algunos desplazamientos que impliquen cierto grado de dificultad, combinando 2 o más consignas: 1.- Desplazamiento recto en posición paralela, con brazos en primera posición. 2.- Desplazamiento recto en posición paralela sosteniendo 4 tiempos en quinta posición. 3.- Desplazamiento recto en posición paralela con brazos en quinta posición, abrir a segunda y regresar por primera.	15 minutos	Música	Los niños deberán usar su coordinación, concentración y su memoria, para realizar actividades que impliquen 2 o más consignas.
Para el cierre de este proyecto pediré a los alumnos que vuelvan a formar los equipos de las clases anteriores. Cada equipo estará a cargo de una posición y deberán hacer una canción o rima que hable sobre ella y contenga algunas de sus características. Para ello pediremos ayuda de un acompañante en la batería y la guitarra para que nos dé un ritmo que todos podamos seguir y sea la base de las canciones. Cuando esté terminado deberán pasar con al frente para mostrarnos sus canciones y todos nos las aprendamos para crear una sola y usarla como material didáctico en las sesiones posteriores.	30 minutos	Batería Guitarra Acompañantes	Los niños deberán de poner en práctica su creatividad, su capacidad de trabajar en equipo, su memoria y su oído musical, para poder crear una canción que hable sobre un contenido en específico, con un ritmo en particular y además, conjuntando las ideas de todos los integrantes del equipo.

iii. PROYECTO 3: CAMBIOS DE PESO Y PUNTOS DE APOYO

ESCUELA NACIONAL DE DANZA “NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO		
Profesor	Ana Cecilia López Olvera	
Fecha	16 de febrero / 02 de marzo/ 09 de marzo del 2013	
Periodo de aplicación	3 sesiones	
Proyecto	Cambios de peso y puntos de apoyo	
Aprendizajes esperados	<p>Al terminar el proyecto los niños deberán mostrar la habilidad de trasladar el peso de su cuerpo a diferentes segmentos, sobre el piso principalmente, e incluso sobre otros objetos y sobre sus compañeros. Todo ello implica la comprensión teórica y empírica de dos conceptos que serán mayormente importantes: “peso” y “puntos de apoyo”.</p> <p>Al finalizar el proyecto los participantes serán capaces de construir una secuencia de movimiento grupal siendo conscientes de los puntos de apoyo que utilizan en cada uno de los movimientos y sus transiciones.</p>	
Bloques trabajados	2, 3, 6 y 8	
Preguntas clave	<p>¿Alguna vez han escuchado algo sobre el “peso” y la fuerza de gravedad”? ¿Qué saben al respecto?</p> <p>¿Saben cuánto pesan?</p> <p>¿Cómo creen que el cuerpo puede cargar ese peso?</p> <p>¿Creen que serían capaces de cargar el peso de otro compañero?</p> <p>¿Cómo podemos hacer que otros objetos carguen nuestro peso?</p> <p>¿Con qué partes del cuerpo se puede cargar nuestro propio peso?</p> <p>¿Saben cuáles son los 6 puntos de apoyo principales?</p> <p>¿Por qué creen que esos puntos de apoyo son importantes?</p> <p>¿Qué animales o personajes conocen, que tengan otros puntos de apoyo diferentes a los nuestros?</p> <p>¿Podrían hacer una secuencia de movimiento que incluya cambios de peso en todo el cuerpo? ¿Cómo?</p>	

Sesión 1: 16 de febrero del 2013

ACTIVIDAD SUGERIDA	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p>Empezaremos con una actividad en el piso, con la cual se empezará a introducir el objetivo del proyecto, y que además, fungirá como calentamiento de la sesión. Tomar un lugar en el espacio y dejar el peso en el piso, sentir su temperatura y su textura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pasar el peso del lado derecho - Pasar el peso del lado izquierdo - Pasar el peso a los isquiones - Pasar el peso a los dos pies - Pasar el peso a los dos pies y las dos manos - Pasar el peso en mano y pie derecho - Mano y pie izquierdo - Pies y cabeza - Rodillas - Rodilla izquierda - Rodilla derecha - Pie derecho - Pie izquierdo - Desplazarse con 4 puntos de apoyo, con 3, 2 y uno en nivel bajo - Desplazarse con 4 puntos de apoyo, con 3, 2 y uno en nivel medio - Desplazarse con 2 y 1 punto de apoyo en nivel alto - Peso en los talones - Peso en los metatarsos - Peso sólo en los brazos con ayuda de un compañero - Peso en un compañero con la manos - Peso en la espalada de un compañero - Peso en las piernas de un 	<p>15 minutos</p>	<p>Música de fondo</p>	<p>Al principio los niños deberán de seguir las indicaciones sobre lo que consideren que es un cambio de peso en los diferentes puntos de apoyo. Si bien en este primer punto si es importante que sigan las indicaciones, esto se propone no con el fin de que los niños hagan exactamente lo que se indica en la planeación, sino que tengan una guía inicial para empezar a experimentar los diferentes puntos de apoyo.</p> <p>En la última indicación se pide que los niños experimenten otros cambios de peso de manera libre. También será importante que sigan moviéndose y experimentando, no que se detengan la exploración.</p>

<p>compañero</p> <p>- Peso libre ¿Qué otras formas hay de pasar mi peso a un compañero?</p>			
<p>Como segunda parte de la clase regresaremos al centro del salón para formar un círculo y explicar la siguiente actividad: se hará uso de hojas blancas y pintura vinci, para que los niños identifiquen en su propio cuerpo los 6 puntos de apoyo más importantes: 3 en cada pie, 2 a la altura del metatarso y uno en el talón.</p> <p>Cuando hayan identificado estas partes, las marcarán con pintura y las plasmarán en la hoja.</p>	20 minutos	<p>25 hojas blancas</p> <p>3 botes pequeños de pinturas vinci de colores</p>	<p>Se explicará la importancia de estos puntos de apoyo al tiempo que se realizan las preguntas clave en donde todos los niños deberán participar, contestando al menos una vez de manera oral y corporal.</p>
<p>Por último realizaremos una improvisación colectiva en la que todos caminen por el espacio y poniendo atención a la música, hagan un cambio de peso cada vez que ésta cambie.</p>	15 minutos	Música	<p>En esta parte de la clase se podrá identificar el grado de comprensión que los niños lograron en relación a los cambios de peso. Cada quien deberá proponer los cambios de peso que le hayan parecido más relevantes.</p>

Segunda sesión: 02 de marzo del 2013

ACTIVIDAD SUGERIDA	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p>A manera de calentamiento recopilaremos la actividad de la clase pasada en la que, de manera individual y por parejas, indagamos sobre cuántos puntos de apoyo puede estar el peso en diferentes posiciones, y qué partes del cuerpo se usan para ello.</p> <p>Al principio seré yo quien proponga la cantidad de puntos de apoyo, y después ellos podrán proponer cantidad y formas.</p> <p>Asimismo todos propondremos diferentes movimientos y/o posiciones que usamos en la vida cotidiana, las ejecutaremos de</p>	20 minutos		<p>En esta parte se tomará en cuenta la creatividad de los alumnos para encontrar diferentes puntos de apoyo. El cuerpo tiene infinidad de posibilidades que los niños pueden usar, más aún si lo hacen por parejas.</p>

<p>manera consciente y, en grupo, analizaremos que partes del cuerpo se usan como puntos de apoyo en dichas acciones.</p>			
<p>Después pasaremos al centro y realizaremos una actividad dirigida en la que, partiendo de una posición paralela, los niños deberán sentir cómo su peso puede viajar en diferentes posiciones. Para exaltar las sensaciones corporales se pedirá a los niños que cierren los ojos. Se repetirá este ejercicio partiendo de posición paralela, de un solo pie de base, en el piso sobre rodillas, y sobre metatarsos.</p> <p>Ya que estamos en el piso, se sugerirá que, ya con los ojos abiertos, se agregué un nivel más de cambio de peso hacia las manos elevando la pelvis al techo con un pequeño salto. Cada quien puede o no experimentarlo, según la noción que tenga de cambios de peso.</p>	<p>15 minutos</p>		<p>Al tener los ojos cerrados los niños deberán interpretar una instrucción dada, y ejecutarla según lo que ellos mismos entiendan o quieran realizar. El objetivo es que cada uno de ellos sienta cómo cambia su peso de direcciones y niveles, en oposición y a favor de la gravedad.</p>
<p>Al final realizaremos la ya conocida “ensalada” de movimientos, en la cual cada quien aporte un movimiento que implique cambios de peso.</p> <p>Cuando se forme toda la secuencia cada quien pasará a bailarla de manera individual frente a los demás.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Música</p>	<p>Esta actividad es un recurso importante dentro de las clases porque es la oportunidad que tenemos que englobar todo lo visto en la sesión, pero aportando cada quien su propia experiencia al respecto y conjuntándolo con una pieza musical como una pequeña coreografía. Es importante que aquí cada quien aporte un movimiento.</p> <p>En este caso pasarán a bailarla de manera individual porque ya se conocen y ya hemos trabajado esta actividad en otras ocasiones, por lo cual se espera que hayan desarrollado la confianza para ejecutar el movimiento.</p>

Sesión 3: 09 de marzo del 2013

ACTIVIDAD SUGERIDA	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
<p>En esta sesión comenzaremos haciendo uso de un rotafolio que contiene una tabla como la que se muestra a continuación (Tabla 1A). Esta tabla está dividida por partes del cuerpo como puntos de apoyo, y posiciones de los brazos, de manera que la llenemos todos juntos y los niños construyan una secuencia de movimiento utilizando diferentes partes del cuerpo como puntos de apoyo.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Hojas impresas Lápices</p>	<p>Se deberá llenar toda la tabla, haciendo trabajo en equipo, lo cual implica que todos los participantes aporten ideas y aceptan las de sus compañeros. Además la tabla deberá llenarse con diferentes partes del cuerpo, tratando de no repetir los puntos de apoyo.</p>
<p>Como segunda parte de la clase los niños deberán ponerse de acuerdo todos juntos, ya no como equipos sino como un gran grupo, para aprenderse la secuencia construida y ejecutarla con un diseño espacial y coreográfico propuesto por ellos mismos, es decir, en filas, en círculo o de otra manera, haciéndolo todos juntos, por parejas, uno por uno, etc.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Música</p>	<p>Esta parte de la clase será de suma importancia ya que implica que todos se pongan de acuerdo y usen su creatividad, no sólo para repetir los movimientos sino para darle un diseño dancístico.</p>

Tabla 1A

	Parte del cuerpo/ Punto de apoyo	Posición de brazos
A		
Transición		
B		
Transición		
C		
Transición		
D		

v. PROYECTO 5: ¡VAMOS A BAILAR AL TEATRO!

ESCUELA NACIONAL DE DANZA “NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO 	
Profesor	Ana Cecilia López Olvera
Fecha	27 de abril del 2013, 4, y 18 de mayo del 2013.
Periodo de aplicación	3 sesiones
Proyecto	Vamos a bailar al teatro
Aprendizajes esperados	<p>Este último proyecto tiene una especial complejidad porque implica que: 1) a lo largo de él, los niños logren recordar, haciendo uso de diferentes dinámicas y recursos didácticos, todos los elementos trabajados en del ciclo escolar; 2) se organicen en equipo y hagan uso de su creatividad para conjuntar todos esos aprendizajes y plasmarlos en la coreografía, a través de actividades semi-direccionadas que les ayuden a construir los fragmentos de la misma; 3) demuestren un grado de dominio tal, que logren ejecutar cada uno de los movimientos en sintonía con la música de la coreografía, en uno o varios lugares en el espacio, realizando diversos desplazamientos y diseños espaciales y atendiendo al turno que le toca de acuerdo al fragmento; y 4) desarrollen un alto grado de confianza en sí mismos y en sus compañeros para ejecutar la coreografía en un escenario diferente y frente a un público extenso, lo cual será posible sólo si se logran articular todos los elementos anteriores, de manera que los niños no sólo repitan movimientos sino que hayan logrado una verdadera comprensión de lo aprendido.</p>
Bloques trabajados	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 8

Sesión 1

ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
<p>Mi nombre en movimiento: El docente tendrá una guía de los movimientos** que se han aprendido a lo largo del ciclo escolar y que pueden usarse para el montaje de la coreografía. Representará entonces cada uno de ellos de manera que los niños lo reconozcan, lo asocien con alguna letra del abecedario y lo escriban en la tabla naranja (Tabla 3A).</p> <p>Cuando todos los movimientos se hayan recordado, la consigna será que, de manera individual, cada quien elabore una secuencia con los diferentes movimientos propuestos con las letras de su nombre. Ejemplo: Cecilia: C-movimientos cortados; e-desplazamiento en espiral, etc....</p>	25 minutos	<p>Hoja de color naranja con el abecedario impreso en forma de tabla</p> <p>Lista de movimientos posibles a realizar</p> <p>Plumón</p>	<p>Esta actividad se evaluará de manera grupal con el propósito de identificar la retención, dominio y grado de comprensión que los niños lograron adquirir de todos los elementos trabajados a lo largo del ciclo escolar. Todos deberán participar y mostrar si recuerdan o no el movimiento realizado por el docente.</p>
<p>Cuando hayan terminado cada quien pasará al frente para enseñar su secuencia de movimiento y que cada una de ellas se sume al montaje de la coreografía.</p>	25 minutos	<p>Música para acompañar la secuencia final</p>	<p>Para este momento los niños ya han construido varias secuencias de movimiento, haciendo uso de dinámicas como “la ensalada” y las tablas divididas por movimientos y transiciones. En esta ocasión se evaluará su creatividad para conjuntar todos esos elementos aprendidos y ponerlos en práctica de manera individual.</p>

**Guía de posibles movimientos: tipos de desplazamiento (recto, circular, medio círculo, espiral, zigzag, sin rumbo); niveles (alto, medio, bajo); cualidades de movimiento (cortado o fluido); velocidades (ultra rápida, media, lenta, ultra lenta); posiciones de brazos (primera, quinta, segunda); cambios de peso en diferentes partes del cuerpo; movimientos en el piso (giros, desplazamientos, rodadas, saltos, etc.)

	Movimiento asociado con la letra
A	
B	
C	

D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
O	
P	
Q	
R	
S	
T	
U	
V	
W	
X	
Y	
Z	

Tabla 3A

Sesión 2: 4 de mayo del 2013

ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Para abrir la sesión se realizará un círculo para que en plenaria, todos los niños comenten, de manera ordenada, qué realizaron la clase anterior con el maestro suplente. Cuando todos hayan participado de manera oral, la maestra pedirá que le enseñen los movimientos que representaron para cada letra del abecedario, y después que cada quien realice su nombre con dichos movimientos.	15 minutos	Hoja naranja llenada la clase anterior	Los niños deberán haber memorizado su secuencia individual o bien, utilizar la guía del abecedario para recordar su nombre en movimiento.

Para comenzar la coreografía los niños realizarán diferentes tipos de desplazamiento por todo el espacio, cada quien escogerá cuál quiere ejecutar en diferentes turnos. Después de esto todos se desplazan a su lugar asignado en el escenario con movimientos cortados.	20 minutos	Música escogida para la coreografía (Ocean – Jhon Butler) Cámara de video	Todos deberán proponer un movimiento
Ya en su lugar, y en parejas, realizarán al mismo tiempo sus secuencias de nombres junto con las de su pareja, para lo cual se tendrán que poner de acuerdo, qué nombre va primero y de qué manera se juntan para construir una secuencia de movimiento en unísono. Toda esta parte de la coreografía se repetirá varias veces con diferentes frentes y se grabará para continuar con el montaje la siguiente sesión.	25 minutos	Música escogida para la coreografía (Ocean – Jhon Butler) Cámara de video	Esta actividad se evaluará en dos sentidos, por una parte, es importante el trabajo en equipo ya que los niños ya lo han realizado en muchas ocasiones y el avance deberá ser evidente: diálogo, tolerancia y participación activa. Por otro lado, se les comentará que su nombre en movimiento deberá bailarse tal como si se hablara; por ejemplo, no se dice C-e-c-i-l-i-a, se dice Cecilia, igualmente aunque la secuencia se haya construido a partir de letras, ellos deben lograr unir cada una de ellas para conformar un secuencia ligada y fluida.

Sesión 3: 18 de mayo del 2013

ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Esta última sesión tiene como objetivo recordar la coreografía y otras secuencias de movimiento que se unirán a ella, para después montar el final. La clase empezará recordando la secuencia de piso que realizaron en	30 minutos	Música	Como es posible observar, son las niñas quienes aportarán la mayor parte de este fragmento de la coreografía. Este es

<p>equipo cuando vimos el proyecto correspondiente a ese tema. Quienes participaron en la construcción de esa secuencia fueron Caro, Elisa, Caro, Sofía y Daniela, por ello serán ellas quienes la recordarán y con base en eso, se integrarán los demás.</p>			<p>un reto importante ya que deberán recordar la secuencia como estaba antes y organizarse con sus compañeros que faltan para integrarlos también.</p>
<p>Se integrará la secuencia de piso al resto de la coreografía, después del fragmento de “mi nombre en movimiento” y la repasaremos al menos 3 veces para estar listos para el ensayo general que será la siguiente clase. En algunas repeticiones se escogerá a 2 o 3 niños para que vean la coreografía desde afuera y corrijan o hagan comentarios para mejorar. La coreografía termina después de repetir esta secuencia y una de las niñas se pone de pie y sale caminando.</p>	30 minutos	Música	<p>Ya hacia el final del ciclo escolar, se espera que los niños logren obtener un mayor dominio de su coreografía sin ayuda de la maestra, ya que en realidad ésta son sólo los fragmentos de las diversas actividades que se realizaron en el curso.</p>

ANEXO C: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

i. CUESTIONARIO DE SALIDA APLICADO A LOS PARTICIPANTES DEL CURSO

Indicaciones generales: Contesta las siguientes preguntas indicando que si ☺ o que no ☹ en cada caso. De los siguientes temas, ¿cuáles crees que aprendiste en tu clase de danza?		
	☺	☹
Niveles (alto, medio, bajo)		
Direcciones (derecha, izquierda, diagonales, atrás adelante)		
Tipos de desplazamientos (recto, espiral, circular, etc.)		
Posición paralela		
La pelvis como una de las partes más importantes del cuerpo		
Acomodar correctamente los hombros y la cadera		
Cómo mover diferentes partes del cuerpo		
Puntos de apoyo en diferentes partes del cuerpo		
Cambios de peso		
El piso como una herramienta muy importante para la danza contemporánea		
Bailar en el piso		
Trabajar en equipo		
Expresar tus ideas o emociones		
Participar en frente de otras personas		
Ponerte de acuerdo con alguien		
Tomar decisiones		
Pensar soluciones para un problema		

ii. RÚBRICA DE EVALUACIÓN FINAL DE PRINCIPIOS BÁSICOS DE DANZA

	Logrado	Fuerte	Regular	Débil	Nulo
Niveles	Los niños ejecutan movimientos en los 3 niveles que se utilizan en danza: bajo, a nivel del piso totalmente; medio, con ciertas partes del cuerpo en el piso pero sosteniendo otras; y alto, con la menor cantidad de puntos de apoyo en el piso y ejecutando la sensación de alargar hacia la dirección opuesta para llegar incluso a salir del piso.	La mayoría de las veces los niños ejecutan movimientos en los 3 niveles que se utilizan en danza: bajo, a nivel del piso totalmente; medio, con ciertas partes del cuerpo en el piso pero sosteniendo otras; y alto, con la menor cantidad de puntos de apoyo en el piso y ejecutando la sensación de alargar hacia la dirección opuesta para llegar incluso a salir del piso.	Los niños ejecutan movimientos en los 3 niveles que se utilizan en danza: bajo, medio y alto, sin tomar en cuenta las características específicas de cada uno de ellos.	Sólo a veces los niños identifican y ejecutan movimientos que impliquen los 3 niveles que se utilizan en danza.	Los niños nunca identifican y ejecutan movimientos que impliquen los 3 niveles que se utilizan en danza.
Lateralidad y direcciones	Los niños identifican y ejecutan adecuadamente movimientos que incluyan lateralidad (derecha e izquierda) y las direcciones (adelante, atrás y diagonal).	La mayoría de las veces los niños identifican y ejecutan adecuadamente movimientos que incluyan lateralidad (derecha e izquierda) y las direcciones (adelante, atrás y diagonal).	Existen confusiones para identificar y ejecutar adecuadamente movimientos que incluyan lateralidad (derecha e izquierda) y las direcciones (adelante, atrás y diagonal).	Generalmente los niños no entienden a qué se refieren los ejercicios/movimientos que incluyan lateralidad (derecha e izquierda) y las direcciones (adelante, atrás y diagonal).	Los niños no identifican ninguno de los lados o direcciones.
Nociones de desplazamiento	Los niños identifican y ejecutan adecuadamente los siguientes tipos de desplazamiento: recto, circular, en espiral, en zigzag y sin rumbo.	Los niños identifican y ejecutan adecuadamente algunos de los siguientes tipos de desplazamiento: recto, circular, en espiral, en zigzag y sin rumbo.	Existen confusiones para diferenciar y ejecutar adecuadamente los siguientes tipos de desplazamiento: recto, circular, en espiral, en zigzag y sin rumbo.	Generalmente los niños no entienden a qué se refieren los siguientes tipos de desplazamiento: recto, circular, en espiral, en zigzag y sin rumbo.	Los niños no identifican ninguno de los desplazamientos.

Posición paralela	Los niños identifican y ejecutan adecuadamente la posición paralela tomando en cuenta: alineación postural, alineación de rodillas y pies, colocación de brazos, hombros y cabeza.	La mayoría de las veces los niños identifican y ejecutan adecuadamente la posición paralela tomando en cuenta: alineación postural, alineación de rodillas y pies, colocación de brazos, hombros y cabeza.	Sólo en algunas ocasiones los niños identifican y ejecutan adecuadamente la posición paralela tomando en cuenta: alineación postural, alineación de rodillas y pies, colocación de brazos, hombros y cabeza.	Los niños no están muy seguros de los requerimientos que debe de cumplir una posición paralela correcta: alineación postural, alineación de rodillas y pies, colocación de brazos, hombros y cabeza.	Los niños nunca identifican ni ejecutan una posición paralela.
Identificación de pelvis como punto de apoyo y estabilidad.	Los niños identifican a la pelvis y la usan como un punto de apoyo y estabilidad corporal.	Los niños identifican la pelvis pero no la usan como punto de apoyo y estabilidad corporal.	En algunas ocasiones los niños identifican la pelvis o la usan como punto de apoyo y estabilidad corporal.	Generalmente los niños no identifican la pelvis o la usan como punto de apoyo y estabilidad corporal.	Los niños no saben cuál es la pelvis ni la usan como punto de apoyo y estabilidad corporal.
Identificación y articulación de dedos del pie, pies y tobillos.	Los niños son capaces de identificar y articular dedos del pie, pies y tobillos.	Los niños son capaces de identificar pero no de articular dedos del pie, pies y tobillos.	En algunas ocasiones los niños son capaces de identificar o articular dedos del pie, pies y tobillos.	Generalmente los niños no son capaces de identificar ni articular dedos del pie, pies y tobillos.	Los niños no saben cuáles son los dedos del pie, los pies ni los tobillos.
Identificación, articulación y segmentación de piernas derecha e izquierda, rodillas e ingles.	Los niños son capaces de identificar, articular y segmentar ambas piernas, rodillas e ingles.	Los niños son capaces de identificar, pero no de articular ni segmentar ambas piernas, rodillas e ingles.	Sólo en algunas ocasiones los niños son capaces de identificar, articular o segmentar ambas piernas, rodillas e ingles.	Generalmente los niños no son capaces de identificar, articular ni segmentar ambas piernas, rodillas e ingles.	Los niños no saben cuáles son las piernas, rodillas o ingles.
Identificación y segmentación de torso, abdomen, plexo solar, hombros y omóplatos.	Los niños son capaces de identificar y segmentar los elementos del torso.	Los niños son capaces de identificar pero no de segmentar los elementos del torso.	Sólo en algunas ocasiones los niños son capaces de identificar o segmentar los elementos del torso.	Generalmente los niños no son capaces de identificar ni segmentar los elementos del torso.	Los niños no saben cuáles son los elementos del torso y ejecutan movimientos inconscientemente.
Identificación, articulación y segmentación de brazos, codos, muñecas, manos y dedos.	Los niños son capaces de identificar, articular y segmentar brazos, codos, muñecas, manos y dedos.	Los niños son capaces de identificar, pero no de articular ni segmentar brazos, codos, muñecas, manos y dedos.	Sólo en algunas ocasiones los niños son capaces de identificar, articular o segmentar brazos, codos, muñecas, manos y dedos.	Generalmente los niños no son capaces de identificar, articular ni segmentar brazos, codos, muñecas, manos y dedos.	Los niños no saben cuáles son los brazos, codos, muñecas, manos y dedos.

Reconocimiento de diferentes puntos de apoyo que puede haber en el cuerpo y ejecución de cambios de peso.	Los niños saben que en el cuerpo puede haber diferentes puntos de apoyo y ejecutan movimientos haciendo uso de ellos.	Los niños saben que en el cuerpo puede haber diferentes puntos de apoyo pero no saben cómo ejecutar movimientos haciendo cambios con los mismos.	En ocasiones los niños realizan conscientemente movimientos que impliquen cambios de peso en diferentes puntos de apoyo.	Generalmente los niños no identifican qué son los cambios de peso ni los puntos de apoyo y los ejecutan de manera inconsciente.	Los niños nunca identifican qué son los cambios de peso ni los puntos de apoyo y no los ejecutan.
Reconocimiento del piso como una herramienta para la danza contemporánea .	Los niños están conscientes de la importancia que tiene el piso en la danza contemporánea.	Los niños saben algunas cosas sobre la importancia que tiene el piso en la danza contemporánea.	Los niños saben que en la danza contemporánea se usa mucho el piso.	Los niños saben muy poco sobre la importancia que tiene el piso en la danza contemporánea.	Los niños no identifican al piso como una herramienta de suma importancia para la danza contemporánea.
Ejecución de movimientos en piso.	Los niños ejecutan correctamente movimientos en el piso.	La mayoría de las veces los niños ejecutan correctamente movimientos en el piso.	Los niños casi no realizan movimientos en el piso y si lo hacen, generalmente no los ejecutan correctamente.	Generalmente los niños no ejecutan movimientos en el piso.	Los niños nunca ejecutan movimientos en el piso.

iii. RÚBRICA DE EVALUACIÓN FINAL DE ASPECTOS CONTINUOS
ORIENTADOS A LA FORMACIÓN INTEGRAL

	Logrado	Fuerte	Regular	Débil	Nulo
Trabajo en equipo	Los niños escuchan las ideas de los demás y logran llegar a un consenso para cumplir un objetivo.	Los niños escuchan las ideas de los demás y coinciden en que se haga lo que la mayoría dice para cumplir un objetivo.	En ocasiones los niños no logran ponerse de acuerdo y la maestra debe de intervenir.	Generalmente los niños no logran ponerse de acuerdo y la maestra debe de intervenir.	Los niños siempre trabajan de manera individual y no comparten ideas entre ellos.
Participación activa	Los niños dicen lo que piensan y ponen en práctica sus ideas, dando argumentos a los demás.	Los niños dicen lo que piensan pero si no son tomados en cuenta, no hacen nada al respecto y siguen a los demás.	No todos los niños dicen lo que piensan y generalmente siempre emerge el mismo líder, pero todos participan en lo que éste propone.	Generalmente hay un líder que hace todo por los demás.	Nadie dice lo que piensa y siempre hacen lo que la maestra les pide, sin mostrar mayor entusiasmo al respecto.
Desarrollo de la creatividad	Los niños siempre están imaginando y dando nuevas ideas.	La mayoría de las veces los niños están imaginando y dando nuevas ideas.	La maestra es quien generalmente pide a los alumnos que hagan cosas nuevas.	Generalmente los niños no tienen nuevas ideas y se aburren cuando hay actividades en las que deben proponer cosas nuevas.	La maestra siempre debe de decir exactamente qué hacer y cómo hacerlo.
Solución de problemas	Los niños logran identificar los retos fácilmente y trazan planes para resolverlos.	Los niños no logran ver los retos fácilmente pero cuando lo hacen, sí trazan planes para resolverlos.	Generalmente los niños no dan soluciones para alcanzar un reto y esperan a que alguien más lo haga.	Los niños muestran apatía por situaciones que implican retos, pero al final logran resolverlos.	Los niños no son capaces de resolver problemas o retos y la maestra siempre debe de intervenir.

Toma de decisiones	Los niños son capaces de evaluar la situación y hacer elecciones pertinentes al respecto.	La mayoría de las veces los niños son capaces de evaluar la situación y hacer elecciones pertinentes al respecto.	Los niños logran tomar decisiones basadas en lo que hacen los demás.	Los niños dudan al momento de hacer elecciones individuales.	Los niños nunca logran hacer elecciones y la maestra les debe de decir qué hacer.
Expresión corporal/oral	Los niños logran transmitir una idea o sentimiento usando un lenguaje específico.	La mayoría de las veces los niños logran transmitir una idea o sentimiento usando un lenguaje específico.	Los niños no saben cómo expresarse y les da pena hacerlo.	Generalmente los niños no expresan nada en la clase, simplemente repiten lo que hacen los demás.	Los niños no expresan nada y no conocen las maneras para hacerlo.

iv. RÚBRICA DE EVALUACIÓN FINAL SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

	Logrado	Fuerte	Regular	Débil	Nulo
Fomenta la participación activa de los alumnos	Todo el tiempo tiene una actitud y propone actividades que invitan a los alumnos a dar su opinión y hablar en diferentes lenguajes.	La mayoría de las veces tiene una actitud y propone actividades que invitan a los alumnos a dar su opinión y hablar en diferentes lenguajes.	Intenta fomentar la participación de los alumnos pero sus actividades y su actitud no son las más adecuadas para ello.	Sólo en contadas ocasiones tiene una actitud y propone actividades que invitan a los alumnos a dar su opinión y hablar en diferentes lenguajes.	No se preocupa por escuchar a los alumnos ni por darles la palabra de ninguna manera.
Realiza planeaciones para las sesiones	Construye planes de clase con tiempos, objetivos, materiales y actividades especificados, los cuales lleva consigo en cada sesión.	Construye planes de clase tomando en cuenta algunos elementos que estos deben llevar.	Construye planes de clase de forma mental, no escrita.	Casi nunca elabora sus planeaciones con anticipación e improvisa en las clases.	Nunca construye las clases con anticipación y deja que las clases fluyan por sí solas.
Fomenta el trabajo en equipo	Todo el tiempo tiene una actitud y propone actividades que invitan a los alumnos a trabajar en equipo.	La mayoría de las veces tiene una actitud y propone actividades que invitan a los alumnos a trabajar en equipo.	Intenta fomentar el trabajo en equipo al interior del grupo pero sus actividades y su actitud no son las más adecuadas para ello.	Sólo en contadas ocasiones tiene una actitud y propone actividades que invitan a los alumnos a trabajar en equipo.	No se preocupa por que los alumnos intercambien ideas y trabajen juntos.
Construye la clase en colaboración con los alumnos	Tiene un objetivo propuesto pero deja que las clases se construyan con las ideas de los alumnos.	En algunas actividades permite que los alumnos participen en la construcción del proceso y en otras no.	Deja que los alumnos hagan solos la clase.	Generalmente no permite que los alumnos den ideas sobre elementos para la clase.	Ignora a los alumnos, sus intereses y opiniones.

Domina el tema	Muestra un total conocimiento de los contenidos vistos en clase y cómo hacer que los alumnos lo aprendan.	La mayoría de las veces muestra un amplio conocimiento de los contenidos vistos en clase.	En las clases se apoya de libros y planeaciones impresas para recordar el tema.	Generalmente no muestra un conocimiento de los contenidos vistos en clase.	No tiene el menor conocimiento del contenido a tratar ni cómo trabajarlo.
Aclara dudas	Pregunta si todo está claro, repite y contesta si es que alguien le pregunta, cerciorándose de que quede claro antes de hacerlo.	Pregunta si todo está claro y no vuelve a repetir.	Pregunta si quedó claro pero no se cerciora de que así sea.	Intenta aclarar dudas pero la forma de hacerlo no es la más adecuada.	No se preocupa por las confusiones que los alumnos puedan tener y prefiere que lo hagan.
Relaciona las sesiones/actividades con las experiencias personales de la población	Conoce a sus alumnos y toma en cuenta sus particularidades para construir la clase.	La mayoría de las veces toma en cuenta las particularidades de sus alumnos para construir la clase.	Hace alusión a elementos o aspectos que cree que los alumnos puedan conocer.	Generalmente se enfoca más en los contenidos de la clase que por la subjetividad de sus alumnos.	No se preocupa por conocer a sus alumnos.
Usa un lenguaje técnico de acuerdo al taller	Conoce y usa los tecnicismos propios de la materia, adaptándolos a la población.	Conoce y usa los tecnicismos propios de la materia.	Intenta usar los tecnicismos propios de la materia pero no los domina.	Deja que él mismo y sus alumnos se expresen libremente.	Usa un lenguaje que sus alumnos no entienden.
Atiende a los alumnos de manera personalizada	Da correcciones y se dirige personalmente por lo menos 3 veces a todos los alumnos	Da correcciones y se dirige personalmente por lo menos 2 veces a todos los alumnos	Da correcciones y se dirige personalmente por lo menos 1 vez a todos los alumnos	Sólo cuando los alumnos se equivocan se dirige a ellos.	No conoce los nombres de los alumnos.
Propicia la participación de los padres de familia	Tiene trato directo con los padres de familia e informa lo que pasa en clase.	Tiene trato directo con los padres de familia.	Tiene trato directo con los padres de familia solamente 1 vez al mes.	Sólo se dirige a los padres de familia cuando hay algún problema.	No conoce a los padres de familia.

Presentación personal adecuada	Se presenta con uniforme, aseo, puntualidad y cordialidad a dar la clase.	La mayoría de las veces se presenta con uniforme, aseo, puntualidad y cordialidad a dar la clase.	Cumple con algunos de los aspectos que implican una presentación adecuada.	Generalmente no se presenta con uniforme, aseo, puntualidad y cordialidad a dar la clase.	Nunca se presenta con uniforme, aseo, puntualidad y cordialidad a dar la clase.
--------------------------------	---	---	--	---	---

ANEXO D: DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ENDNGC COMO EJE FUNDAMENTAL PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE EN FORMACIÓN

A continuación se presenta una síntesis de las transformaciones por las que ha atravesado la ENDNGC en términos curriculares a través de los cambios y adiciones a sus más de 10 planes de estudio, lo cual servirá para dar muestra de los saberes y las prácticas que se han privilegiado al interior de la institución y que han influido directamente en la construcción de la identidad de los docentes en formación, como actores que cuentan con una trascendencia determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, gracias a su grado de injerencia en la concepción de los saberes transmitidos, del papel que jugará el estudiante en el proceso y de la elección de un método que permita mejorar y enriquecer los aprendizajes dancísticos.

La primera escuela oficial de danza que se fundó en México fue denominada Escuela de Plástica Dinámica. Basada en los planteamientos del ex bailarín ruso Hipólito Zybin, el objetivo principal de esta institución fue organizar y sistematizar la enseñanza de la danza, (Falcón, La enseñanza de la danza en México, 2007, pág. 387) ante la necesidad de contar con una instancia encargada de formular programas que delimitaran y orientaran la enseñanza de la danza.

Tan sólo 10 meses después la Escuela dejó de funcionar pero los antecedentes de sus planes de estudio y su propuesta educativa quedaron enmarcados como uno de los antecedentes históricos más importantes de la sistematización y enseñanza de la danza en México: la Escuela pretendía ofrecer una educación *polilateral* en la que los egresados pudieran desempeñarse como bailarines, maestros de danza, coreógrafos y escenógrafos, por lo cual, su propuesta educativa se caracterizó por contar con una conjunción de técnicas diversas, el acondicionamiento integral del cuerpo así como con la introducción de conocimientos pedagógicos (Ramos Villalobos, 2009, pág. 71), principios que

hasta la fecha continúan como parte fundamental de los planes de estudio de lo que hoy es la ENDNGC y que han formado parte de su devenir histórico desde el momento de su origen.

Así, la Escuela de Plástica Dinámica fue el antecedente directo para que el 1° de enero de 1932 la Secretaría de Educación Pública, a través del Departamento de Bellas Artes se consolidara el proyecto de Educación Dancística en México al fundar oficialmente la Escuela de Danza bajo la dirección del profesor y pintor Carlos Mérida, con un de un plan de estudios de tres años cuyo objetivo era la formación de bailarines profesionales con una alta calidad técnica (CONACULTA - INBA, 2006). Este plan de estudios permaneció hasta el año de 1935.

A la salida de Carlos Mérida, en marzo de 1935 se eligió como director al músico y profesor acompañante de la Escuela, Francisco Domínguez, el cual promovió un nuevo plan de estudios con una duración de cinco años con el objetivo de lograr una eficiente preparación técnica de los alumnos que se graduaran como profesores de danza, bailarines, ejecutantes y solistas (CONACULTA - INBA, 2006). Hasta el momento, a pesar del cambio de director y el aumento de tres a cinco años en los planes de estudio, en general la intención de la escuela había sido formar bailarines con una integralidad tal, que pudieran desarrollarse también como docentes y en otros ámbitos de la danza. Los ejes principales eran la enseñanza de bailes tradicionales mexicanos y el entrenamiento en danza clásica con lo cual se pretendía educar en la ideología oficial nacionalista y al mismo tiempo sistematizar los procesos de enseñanza aprendizaje (Ramos Villalobos, 2009, pág. 105).

En 1937 Nellie Campobello, se hizo cargo de la Dirección y se mantuvo en el puesto 45 años hasta 1983.

Bajo la dirección de Nellie Campobello, se propuso la ampliación del plan de estudios a 6 años, 3 años del ciclo vocacional y 3 años del profesional, con el objetivo de formar profesores y bailarines que logran fomentar y difundir las

manifestaciones dancísticas en la República Mexicana a través de su práctica y principalmente de las Misiones Culturales. Este plan de estudios logró permanecer durante más de 20 años pero además, se diferenció radicalmente de los anteriores pues por primera vez se indicó de manera explícita en la propuesta curricular la intención no sólo de formar bailarines que se desempeñaran como maestros, sino el propósito expreso de formar docentes capacitados en la enseñanza de la danza. Además de las necesidades del contexto que exigía una instancia capaz de sistematizar los procesos y los métodos para difundir y perpetuar el arte de la danza, una de las influencias más grandes para que fuera posible esta transformación en los planes de estudio, fue la gestión de Nellie Campobello y su perspectiva acerca de los bailarines mexicanos: “Lo más tremendo para nosotras es la anatomía. México sólo puede producir profesoras. Chaparras, con seis bolas, una aquí, otra aquí y acá. ¡Seis bolas! En ninguna otra raza se da... Ser maestras, es lo único a que pueden aspirar las mexicanas...” (Mijares, 2009, pág. 12).

Durante la gestión de Nellie Campobello funcionó un plan de estudios identificado como “plan 62”. En este plan la Carrera de Profesor de Danza tenía una duración de ocho años, divididos en un ciclo vocacional de tres años, uno preparatorio de dos, y tres años de ciclo profesional. La propuesta se estableció bajo tres fines principales: “impartir una enseñanza técnica y práctica, dar una capacidad pedagógica o profesional y ser punto de partida de un laboratorio de investigación y creación de los ritmos corporales artísticos más característicamente nuestros para producir el verdadero arte de la danza” (Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello", 2009).

En 1984 se nombró a la Profa. Nieves Gurría Pérez directora de la escuela, quien consolidó el Plan de Estudios de Licenciatura en Enseñanza de la Danza, con el fin de seguir formando docentes en danza con biáreas de especialidad: danza clásica-danza española y danza clásica-danza folclórica. Así, es importante notar que este fue el primer plan de estudios en el que se instituyó una propuesta orientada hacia una especialidad dancística en específico, es decir, que a partir de este momento ya no sólo no se formaban especialistas integrales en danza

(bailarines, coreógrafos y maestros) sino que además, se empezó a delimitar la especialidad dancística de los profesores.

Debido a irregularidades administrativas, durante esa época la escuela se sometió a una evaluación cuya determinación obligó a dar por terminada esta propuesta curricular. (CONACULTA - INBA, 2006).

A raíz del proyecto fallido anterior, en 1989 se abrió el Plan de Estudios de Formación Dancística y se registró ante la SEP y el INBA, el cual cerró en 1993 después de la salida de Nieves Gurría en 1992 (CONACULTA - INBA, 2006) por lo que se tienen pocos registros en el INBA. También en 1992, se celebró el 60 aniversario de la Escuela y se cambió su nombre por el de Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello".

En 1993 la Lic. Roxana Ramos Villalobos tomó la dirección y se instituyó el segundo Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza de la Danza, el cual tuvo vigencia de 1993 a 1995. En la propuesta curricular de este plan, la justificación de su creación empieza diciendo que: "pese a las importantes aportaciones hechas por profesionales de la danza a la docencia no se ha podido consolidar un método y didáctica propias de la enseñanza de la danza, fenómeno que de manera general hace deficiente el propio desarrollo de la danza en nuestro país" (INBA-SGEA, 1993). Lo anterior remite a la necesidad latente que ha habido a lo largo del desarrollo de la educación dancística, por buscar y encontrar propuestas metodológicas que promuevan la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de la danza.

En este plan se propone una duración de cuatro años y una estructura curricular integrada por cinco áreas: metodológica, psicopedagógica, estético-social, de investigación y complementaria. Asimismo, se establecen una serie de objetivos que responden a la dinámica nacional hacia la Modernización Educativa y se resumen de la siguiente manera: formar docentes de danza con una sólida preparación psicopedagógica, filosófica, técnica y artística; desarrollar en el alumno los conocimientos y habilidades necesarias que le permitan aplicar

diferentes técnicas dancísticas para la formación de ejecutantes; formar al alumno para realizar proyectos educativos y de investigación aplicados a la docencia y proporcionar los conocimientos para el análisis de la danza clásica y del área dancística de su especialidad (INBA-SGEA, 1993). Esta propuesta nunca estuvo abierta al público, únicamente se realizó con alumnas ya inscritas en la Escuela por lo que en 1995 se finiquitó.

Bajo la dirección de Roxana Ramos se elaboraron dos proyectos educativos que tenían la finalidad de transformar por completo la dinámica de la ENDNGC; el primero, fue el Plan de Estudios de Educación Dancística para Niveles Básicos, fundamentado en el sistema de Tulio de la Rosa cuyo objetivo era la iniciación artística para niños entre cuatro y once años, basada en la psicomotricidad, creatividad y actividad lúdica, debido a la amplia demanda por parte de la sociedad, de una oferta educativa dancística no formal de calidad (CONACULTA - INBA, 2006). El segundo fue el Plan de Estudios a Nivel Medio Superior de Profesional en Educación Dancística, el cual se propuso tres objetivos: formar profesionales en educación dancística en una de las siguientes especialidades: danza española, danza contemporánea o danza folclórica; proporcionar los conocimientos dancísticos, educativos y artísticos para el desempeño de actividades profesionales de educación dancística y ofrecer los conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos para el desarrollo de habilidades y destrezas propias de la especialidad dancística. El plan contenía una línea educativa y una línea artística, siendo la primera la que contaba con una carga horaria mayor, marcando así una fuerte orientación psicopedagógica que caracterizó al plan, pues además se consolidó la propuesta del plan anterior de separar la enseñanza de la danza en tres especialidades (INBA-SGEIA, 1995).

En abril de 2002 se eligió como directora a la Profra. Soledad Echevoyen Monroy, bajo cuya dirección se diseñó y se puso en marcha a partir de agosto del 2006, la Licenciatura en Educación Dancística con orientación en danza contemporánea, española o folclórica que continúa hasta la fecha.

El 23 de marzo de 1984 se emitió un Decreto Presidencial en el que se estableció que la Educación Normal en cualquiera de sus tipos debería contar con el grado académico de licenciatura, con lo cual la ENDNGC no había cumplido del todo hasta el año 2006; en ese tenor, a partir de los años 90's se empezó a expandir alrededor del mundo una dinámica político-económica que llegó a México trayendo consigo una serie de políticas de globalización y neoliberalismo, en las que se exige un alto grado de profesionalización, especialización y certificación para poder ingresar al campo laboral. Ante este marco de competencias, han surgido también las instancias encargadas de cubrir con este nuevo ciclo de educación continua a través de los cursos de extensión académica, capacitación, actualización y posgrado a nivel de maestría y doctorado, en los cuales los aspirantes deben de contar como mínimo con un título de nivel superior para poder ingresar en esta dinámica de mejora continua.

Fue en este contexto en el que se desarrolló la propuesta de la Licenciatura actual, que pretende formar docentes capaces de instrumentar propuestas innovadoras para la enseñanza de la danza que no se limiten únicamente a la reproducción de modelos tradicionales, sino que acepten el reto de incidir en la sociedad a través de un sentido humano que les permita aplicar los conocimientos necesarios para satisfacer las necesidades que la población demande.

Desde el origen de la Escuela, la enseñanza de la danza surgió como una práctica cuyo propósito era generar unidad entre la comunidad, así como un sentido de identidad personal y nacional, sin importar el nombre o la orientación de quien la enseñara. Sin embargo, con el paso del tiempo se empezaron a delimitar los perfiles de los egresados que se encargarían oficialmente de llevar a cabo estas prácticas, provocando así que con el devenir de la disciplina misma, haya cambiado también el cauce de la intervención docente en el ámbito profesional.

Como se puede observar líneas arriba, únicamente en el primer plan de estudios se indicó explícitamente que el objetivo de la Escuela era formar bailarines, en todas las propuestas siguientes el perfil del egresado no era claro pues sólo se hablaba de profesionales de la danza que pudieran desempeñarse

en sus diferentes ramas, sin especializarse en ninguna de ellas. No fue sino hasta a partir de la gestión de Nellie Campobello que se explicitó el propósito de formar docentes preparados teórica y prácticamente para impartir clases de danza y casi 50 años después, bajo la dirección de Nieves Gurría, se inició la formación en diferentes especialidades dancísticas.

Es importante hacer una reflexión en torno a dichas propuestas pues, por un lado, se ofrecía una formación mucho más abierta en la que interactuaban un conjunto de saberes diversos que coadyuvaban a la integralidad profesional de los egresados, brindándoles una mayor cantidad de herramientas para desempeñarse en diversos campos y ampliando así su concepción sobre la danza misma, pero dejando de lado la posible especialización y profundización tanto de conocimientos como de experiencias, en un ámbito específico. Por otro lado, con el pasar de los años y la inercia natural de la sociedad y sus transformaciones culturales, políticas y económicas, se hizo necesaria la certificación y la profesionalización, logrando así no sólo que el perfil se delimitara a la formación de docentes en general sino de docentes especializados en un estilo de danza específico.

En ese sentido, se hacen necesarios ahora más que nunca, espacios de reflexión como éste en donde alumnos, egresados y futuros docentes puedan indagar en torno a los elementos que están impactando directamente en su formación y por lo tanto en su práctica profesional.



Instituto
Nacional de
Bellas Artes



Consejo Nacional
para la
Cultura y las Artes

