

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de Abril de 1981



Danza educativa y desarrollo personal de estudiantes en escuelas secundarias de la Ciudad de México

T E S I S

Que para obtener el grado de

Maestra en Desarrollo Humano

Presenta

Maribel Zagaceta Sarmiento

Director: Mtro. Marco Antonio Bautista Santiago

Lectora: Dra. Silvia Araceli Sánchez Ochoa

Lector: Dr. Bernardo E. Turbull Plaza

México, D.F.

2010

DEDICATORIA

A Jerson y Yeltsin mi vida toda.

*A Marco mi gratitud infinita por enseñarme:
“Solo con el corazón se puede ver bien, lo
esencial es invisible para los ojos”.*

Mi agradecimiento al Programa International de becas de la Fundación FORD (IFP) por creer en mis potencialidades y darme la oportunidad de realizar mis estudios de posgrado y actividades de corte y liderazgo.

Indice

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1.1. Delimitación del campo problemático e interrogantes del estudio.....	11
1.1.1. Contexto.....	11
1.1.2. Problematización	16
1.2. Objetivos	20
1.2.1. Objetivo general	20
1.2.2. Objetivos específicos.....	20
1.3. Justificación	20
1.4. Definición de términos.....	23
1.4.1. Danza.....	23
1.4.2. Danza educativa.....	23
1.4.3. Comunicación.....	24
1.4.4. Crecimiento personal.....	25
1.4.5. Afectividad	26
1.4.6. Socialización.....	27
1.4.7. Práctica pedagógica.....	28
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	29
2.1. La danza desde una perspectiva humanista: Un breve recorrido histórico	29
2.2. Fundamentos pedagógicos de la danza educativa.....	33
2.2.1. Clasificaciones de la danza.....	33
2.2.2. Dimensiones de la danza	34
2.2.3. Danza educativa: su valor pedagógico	35
2.3. Fundamentos de la psicología humanista y su relación con el arte.....	40
2.3.1. Abraham H. Maslow.....	40
2.3.2. Erick Fromm.....	42
2.3.3. Carl R. Rogers y el Enfoque Centrado en la Persona (ECP).....	43
2.3.3.1. Fundamentación teórica del ECP	44
2.3.3.2. Carl Rogers y el Enfoque Centrado en la persona en la educación.....	45

2.4. Aprendizaje significativo y crecimiento personal	46
2.4.1. David Paul Ausubel	46
2.4.2. Carl Rogers	47
2.4.2.1. Cualidades del docente que facilitan el aprendizaje significativo	49
2.5. Danza y desarrollo personal desde el enfoque humanista.....	51
2.6. La danza en los planes y programas de la Educación Secundaria	54
2.7. Investigaciones sobre danza y su valor pedagógico	56
2.8. Saberes del docente de danza.....	61
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	66
3.1. El objeto de investigación y la opción por el enfoque de investigación interpretativa	66
3.2. Los sujetos participantes en la investigación.....	69
3.2.1. Las instituciones de educación secundaria	70
3.2.2. Los profesores y profesoras que participaron en la investigación.....	72
3.3. Procedimientos e instrumentos para la construcción de los datos	74
3.3.1. La observación.....	75
3.3.2. La entrevista	75
3.3.3. Grupos focales	80
3.3.4. Diario de campo.....	82
3.3.5. Fotografías.....	82
3.4. Procedimientos de análisis de la información obtenida.....	83
3.4.1. Primer nivel de análisis.....	84
3.4.2. Segundo nivel de análisis	87
3.4.3. Tercer nivel de análisis.....	87
CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DISCURSOS.....	89
4.1. Los saberes y la práctica pedagógica del profesor y profesora de danza	90
4.1.1. Saberes dancísticos y pedagógicos.....	90
4.1.1.1. Aprendizaje en la formación inicial y continua de los maestros	91
4.1.1.2. Aprendiendo en la práctica pedagógica.....	93
4.1.2. Planificación del proceso de enseñanza.....	98
4.1.2.1. Características de los estudiantes consideradas en la planificación: como me bailan les canto	99

4.1.2.2. Los contenidos curriculares y las sesiones de aprendizaje	104
4.1.3. El proceso de enseñanza y aprendizaje: el maestro baila y baila y regaña; nosotros escuchamos, miramos y repetimos	108
4.1.3.1. Fases del proceso de enseñanza y aprendizaje	108
4.1.3.2. Medios educativos utilizados en el proceso de enseñanza	115
4.1.3.3. Evaluación de los aprendizajes	117
4.2. Descubriendo potencialidades y creciendo al compás de la danza	126
4.2.1. Danza y comunicación	128
4.2.1.1. Danza y comunicación entre el profesor y el alumno: maestro buena onda y maestro de la fregada	131
4.2.1.2. Comunicación entre pares	137
4.2.2. Danza y socialización	140
4.2.2.1. Danza y socialización en la escuela	141
4.2.3. Danza afectividad y violencia	147
4.2.3.1. Danzando, sintiendo, viviendo	149
4.2.3.2. El afán de normar y el placer de trasgredir: manifestaciones de violencia en la escuela	162
CAPITULO V: CONCLUSIONES	174
5.1. Los saberes de los profesores de danza	176
5.2. Práctica pedagógica dancística	177
5.3. Danza y desarrollo de capacidades comunicativas, de socialización y expresiones de afectividad y violencia	181
BIBLIOGRAFÍA	187
ANEXOS	195

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es el análisis de la relación entre la enseñanza de la danza educativa y el desarrollo personal de los estudiantes, expresado en sus estilos de comunicación, socialización y expresión de afectividad. La investigación se fundamenta en el paradigma cualitativo, parte del supuesto que la realidad que viven profesores y alumnos es dinámica, holística y se construye en un proceso de interacción. Los datos empíricos fueron construidos por medio de la observación participante, fotografías y entrevistas semiestructuradas desarrolladas con ocho profesores y tres grupos focales de dos Escuelas Secundarias Oficiales de la Delegación Cuauhtémoc, Ciudad de México del Distrito Federal.

Para el sustento teórico se analizó planteamientos teóricos relacionados con la pedagogía de la danza y su función en el contexto educativo, así como los constructos pertinentes formulados desde los enfoques humanistas.

En relación a los saberes de los profesores destacan aquellos que están relacionados con los fundamentos técnicos de la danza, aprendidos en su formación como bailarines ejecutantes; los saberes relacionados con las técnicas y estrategias para enseñar danza y relacionarse con los adolescentes lo aprendieron en su práctica pedagógica. Su quehacer dancístico es pragmático y en el espacio pedagógico concretizan el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de cuatro fases. Éstas enfatizan la repetición de una secuencia de movimientos para formar una coreografía. En este espacio se practica la comunicación no verbal, unidireccional. La socialización es segmentada según grupos sociales. La danza en algunos casos es utilizada para expresar sentimientos y emociones, y ayuda a disminuir las expresiones de violencia.

Palabras claves: danza educativa, desarrollo personal, comunicación, afectividad, socialización y práctica pedagógica.

INTRODUCCIÓN

La danza es una de las manifestaciones ancestrales que el hombre ha utilizado para comunicarse. A través de la historia ha sido utilizada según los intereses de una determinada civilización. En el presente siglo, la danza sigue siendo un medio a través del cual los seres humanos se interrelacionan, socializan e integran a un determinado grupo, además es vista como una actividad de ocio y recreación.

En la escuela, la danza como medio de comunicación, socialización y expresión de la afectividad es fundamental para el desarrollo holístico de los estudiantes. Conscientes de esta importancia, organismos internacionales han abordado la problemática del arte en el contexto educativo. La UNESCO (2003) a partir de las reflexiones posteriores a la Conferencia Regional sobre Educación Artística en América Latina y el Caribe realizada en Brasil el año 2001, concluye que una educación de calidad no se reduce a mostrar cifras de escolarización, ésta debería despertar la curiosidad intelectual, el talento, la afectividad y dignificar la persona humana. Esto será posible si en la escuela se toma conciencia sobre la necesidad de profundizar en la educación artística, tantas veces ignorada o relegada a la periferia del currículo educativo. La UNESCO sugiere introducir la enseñanza de las artes como un medio para desarrollar la creatividad, pues ésta se perfila como el motor del desarrollo. Afirman que introducir las artes en el medio escolar es también apostar por el desarrollo intelectual y sensorial de los niños, despertar en ellos el orgullo por su propia cultura, el respeto por las expresiones culturales de otros pueblos. En relación a la danza concluyen que en América Latina su enseñanza ocupa un lugar secundario frente a las demás disciplinas artísticas. Su inclusión en los currículos escolares no es frecuente. Esto se relaciona con problemas pedagógicos como la elaboración, implementación y evaluación de directrices para la enseñanza de la danza; problemas de falta de estructura, condiciones físicas y equipamientos; la falta de formación teórica práctica y el establecimiento de principios que orienten la práctica de los profesores. Así mismo la inserción, comprensión y valoración de la danza en el contexto escolar enfrenta dificultades relacionadas con los valores y actitudes que las familias y la sociedad han construido sobre el cuerpo y la práctica de la danza.

En el marco de éste contexto, la Secretaría de Educación Pública de México realizó cambios en la enseñanza de las artes a nivel escolar. Si bien es cierto que produjo y difundió materiales didácticos para facilitar la enseñanza aprendizaje del arte, la falta de un programa curricular dio lugar a una enseñanza no planificada. A partir del 2006 las escuelas determinan la enseñanza de una determinada disciplina artística en función de sus recursos, las características de la población escolar y la comunidad, así como la conveniencia de que el docente de artes imparta la disciplina que conoce mejor y en la cual posee mayor experiencia y seguridad.

A partir de mi experiencia como profesora de arte en la educación secundaria vuelvo a mirar de manera reflexiva el quehacer pedagógico de los profesores de danza. De manera particular me interesa conocer, a través de esta investigación, cómo se desarrolla la danza en el contexto de la educación secundaria de México. Con este propósito realizo un análisis sobre la práctica de la danza en las instituciones educativas del nivel secundario en la Ciudad de México. Analizo el sentido y uso de la danza, su proceso de enseñanza y aprendizaje, y cómo se relaciona con el crecimiento personal de los estudiantes manifestado en sus formas de comunicarse, socializarse y expresar su afectividad.

Teniendo en cuenta las recomendaciones de (McKernan, 1999) relacionadas con las condiciones éticas de la investigación debo indicar que como investigadora en todo momento fui honesta equitativa, verás y actué en coherencia con los siguientes principios de procedimiento: primero, todos los agentes educativos participaron en forma voluntaria con pleno conocimiento de los objetivos de la investigación (el modelo de autorización se presentan en anexos). Segundo, la investigación se llevó a cabo después de haber obtenido la autorización de los directores de las escuelas secundarias participantes, profesores y estudiantes. Tercero, se observo siempre la ley de propiedad intelectual. Cuarto, la confidencialidad de los informantes ha sido protegida reemplazando sus nombres por claves. Quinto, como investigadora soy responsable de todo lo hecho y dicho en el marco de esta investigación.

La investigación se organiza en cinco capítulos. El capítulo I contiene una descripción general del problema de la investigación. Esta descripción intenta esclarecer la situación problemática que me sirvió de motivación para iniciar esta investigación. Además contiene los objetivos, justificación y definición de términos.

El Capítulo II abarca una revisión de planteamientos teóricos relacionados con la pedagogía de la danza y su función en el contexto educativo, así como los constructos pertinentes formulados desde los enfoques humanistas. El enfoque humanista desarrollado por Carl Rogers y otros representantes constituye la perspectiva teórica que ayuda a comprender el quehacer dancístico de los profesores que participaron en esta investigación. Los aportes de Rudolf Laban (fundador de la danza educativa) y otros autores ayudan a comprender la importancia de la danza en el contexto educativo.

En el Capítulo III presento argumentos relacionados con el proceso de construcción del objeto de esta investigación y la opción por el enfoque de investigación interpretativa; describo algunos aspectos relevantes de las instituciones educativas que participaron en la investigación y los actores educativos que participaron en las entrevistas individuales y grupos focales; expongo argumentos relacionados con el porqué de las entrevistas y finalmente presento explicaciones relacionadas con el tipo y los niveles de análisis de la información obtenida.

El Capítulo IV presenta el análisis integrado de los discursos producidos en las entrevistas por los estudiantes, los profesores y profesoras que participaron en esta investigación y otros documentos escritos como los periódicos murales y fotografías. En este proceso también se integra los registros de las observaciones anotados en el diario de campo. Los resultados están organizados en dos títulos, el primero alude a los saberes y a la práctica pedagógica de los profesores del área de danza, en el segundo título relaciono la danza con el crecimiento personal de los estudiantes enfatizando las dimensiones relacionadas con la comunicación, la socialización y las expresiones de afectividad y violencia de los estudiantes.

El Capítulo V presenta las conclusiones organizadas en tres ejes de análisis: los saberes de los profesores de danza: aquellos que se aprendieron en su formación inicial, aluden a los fundamentos técnicos de la danza, la creación artística y aquellos aprendidos en el programa “Aprender con danza”. Asociados a la práctica pedagógica dancística, se ubican los saberes aprendidos en el ejercicio de la docencia. El segundo eje es la práctica pedagógica dancística considerada como el espacio donde se concretiza la relación entre el profesor de danza y los estudiantes. Este eje está subdividido en dos momentos fundamentales de la práctica pedagógica: la planificación y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente conectados entre sí el tercer eje está integrado por la comunicación, socialización y las expresiones de afectividad y violencia. Estos aspectos son consecuencia de la relación que establecen en el espacio pedagógico los profesores que enseñan y los estudiantes que aprenden.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En el proceso de formarme como investigadora, remiro el camino andado como profesora de arte en instituciones de educación secundaria. Esta nueva forma de mirar el escenario educativo, del cual soy parte, genera en mí interrogantes que me involucran en procesos de reflexión para comprenderlo. Entiendo que una vía posible que me llevará por esta senda es la comprensión de la práctica que desarrolla el profesor de danza en ese espacio educativo. Esta curiosidad me anima a cuestionar lo cotidiano y a buscar respuestas que me permitan dar cuenta de lo que significa la práctica pedagógica dancística y su desarrollo con las capacidades de comunicación, socialización y la afectividad.

En coherencia con el interés manifiesto en estas primeras líneas en los siguientes subtítulos desarrollo los aspectos centrales del planteamiento de esta investigación: en un primer momento delimito el campo problemático y presento las interrogantes que guían la investigación. A partir de este punto, planteo los objetivos que pretendo lograr a través del trabajo empírico, posteriormente reflexiono brevemente sobre los fundamentos que justifican la investigación y finalmente delimito conceptualmente los términos más usados en la investigación.

1.1. Delimitación del campo problemático e interrogantes del estudio

1.1.1. Contexto

En América Latina y el Caribe las reformas educativas han tenido como preocupación central mejorar la cobertura, la calidad y equidad de los sistemas educativos. Las reformas de los ochentas estuvieron centradas en la descentralización de los sistemas públicos transfiriendo recursos y responsabilidades a los estados, regiones y provincias. En los noventas las reformas enfatizaron cambios en los modos de gestión y evaluación del sistema, así como en los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela. En el siglo XXI se centran en aspectos relacionados con la calidad de la educación, la evaluación y formación continua de los docentes.

En México, Miranda y Reynoso (2006) sostienen que las políticas del Programa de Modernización de la Educación 1989-1994 produjeron avances reales en los siguientes aspectos: obligatoriedad de la enseñanza secundaria, nuevos planes de estudio y nuevos libros de texto, promulgación de la nueva Ley General de Educación publicada el 13 de julio de 1993, la reforma del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Mexicanos y avances en la descentralización educativa.

La reforma de la estructura organizativa del sistema educativo mexicano implicó también reformas en el currículo destinadas a superar los problemas de desarticulación de los tres niveles de la educación básica y el nivel medio superior. La reforma curricular oficializó el cambio del plan de estudios organizado por áreas de conocimiento vigente desde el año 1975, por otro que organiza el conocimiento en asignaturas.

Posteriormente a través del Programa Nacional de Educación 2001-2006, el discurso oficial vuelve a plantear el problema de la articulación de los tres ciclos de la educación básica. Cuestiona la insuficiencia de la educación secundaria para superar, entre otros, los siguientes problemas: fragmentación de los saberes culturales presentes en los planes y programas de estudio, persistencia de una estructura organizacional que colisiona con la concepción de una educación básica para la vida, incapacidad para mejorar el ambiente formativo para los adolescentes y la persistencia del carácter enciclopédico del plan de estudios (SEP 2006)

Frente a la problemática descrita, a través del Proyecto reforma integral de la educación secundaria (luego reforma de la educación secundaria) el Estado pretende la transformación de este ciclo a través del diseño y desarrollo de una nueva propuesta curricular. La SEP (2006) argumenta que el nuevo plan y programas de estudio (nueve asignaturas por grado que enfatizan el logro de competencias: conocimientos, habilidades, actitudes y valores) es un instrumento capaz de vehicular transformaciones en la dinámica escolar en tanto promueve la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos y permite relacionar las actividades que desarrollan los distintos maestros. En suma, se confía en que hará posible el logro de una educación básica articulada y de

calidad. Este proceso de renovación curricular, en opinión de Sandoval (2007), por sí mismo no genera ninguna transformación de fondo, pues para que ello ocurra necesita implicar a los sujetos y requiere una apropiación del cambio y condiciones institucionales que no se dan por decreto ni se producen instantáneamente.

En palabras de Ducoing (2007) el ciclo de educación secundaria es el nivel de educación con más demandas y por tanto con mayores retos, es sumamente complejo y controversial debido a la acumulación de las tensiones entre su pasado y su presente, entre la tradición y el cambio, entre su sentido y su utilidad, entre su vigencia e ineficacia, entre su pertinencia e incongruencia, entre sus limitaciones y posibilidades.

De hecho, sí bien, los cambios estructurales (inclusión de la educación secundaria como un ciclo de la educación básica y el proceso descentralización) y curriculares (nuevo plan y programas de estudio) a los que se alude brevemente en los párrafos anteriores intentan responder a las demandas y necesidades de los estudiantes para su desempeño relevante en la realidad individual, social y natural de acuerdo a sus niveles de desarrollo y maduración, se podría decir, que junto a la universalización de la educación secundaria mexicana, su calidad, equidad y pertinencia siguen siendo el reto más importante.

En relación a la tensión entre la tradición y el cambio descrita por Ducoing, mi experiencia como maestra de educación secundaria me permite aseverar dos cuestiones que juzgo relevantes: primero, en muchas escuelas las propuestas de cambio (proyecto educativo, visión colectiva, trabajo en equipo, trabajo colegiado, escuela democrática, proyecto de vida, educación en valores, etc.) solo forman parte del discurso de autoridades (funcionarios del aparato administrativo de la educación), directivos y docentes, es decir, dan cuenta de lo que la escuela pretende ser, pero no necesariamente de lo que de hecho se logra. Hay serias dificultades para operar las propuestas de cambio a través de la definición, diseño y aplicación de herramientas que permitan superar el nivel del discurso e incidir sobre la realidad educativa para generar cambios en la forma de percibir e interpretar el ser docente y el quehacer pedagógico en la escuela.

La segunda cuestión alude a la persistencia en las escuelas secundarias de una cultura que no reconoce ni estimula el trabajo docente y lejos de promover el trabajo conjunto, reafirma prácticas que favorecen el trabajo solitario. Además, persiste una fuerte tendencia a homogeneizar a los alumnos (solo se toma en cuenta su rol de estudiante); a etiquetarlos (se distingue a los estudiantes en función de estereotipos); a desconfiar de su libertad (el estudiante actuará correctamente si es vigilado) y a promover la meritocracia (el logro es producto del mérito individual).

En la complejidad de este escenario el espacio curricular de la asignatura de Artes (con dos horas de clases a la semana en cada grado de la educación secundaria) ha pasado por un tedioso proceso para incluirse dentro de las estructuras curriculares. A partir de 1921 la SEP impulsó cruzadas culturales dirigidas a niños, jóvenes e indígenas. En 1922, se introdujo en las escuelas públicas el método de dibujo de Adolfo Best Maugard, al que se le atribuye haber coadyuvado a sentar las bases del nacionalismo plástico. En la década de los 30 se impulsó la enseñanza de la música en escuelas primarias, secundarias y normales. En 1937 se elaboraron programas con principios “modernos” de pedagogía musical y se estableció la enseñanza de la música por medio del canto coral.

Con la finalidad de fomentar la cultura nacionalista y fortalecer la identidad, entre 1924 y 1934, hubo un impulso a la difusión de eventos masivos gratuitos de danza y teatro. En los 70, 80 y 90, la educación artística formó parte de los planes y programas de estudio. Sin embargo, no se contempló la elaboración de materiales ni recursos didácticos, para esta materia. Además, como parte de la tradición escolar, el espacio que correspondía a las artes se destinó a la realización de actividades y escenificaciones escolares, y no al trabajo formal guiado por propósitos educativos.

En 1993 se reformuló el enfoque pedagógico de la asignatura de Educación Artística. La SEP produjo importantes materiales didácticos, con el propósito de favorecer en la escuela la enseñanza de la música, las artes visuales, el teatro y la danza. Sin embargo, no publicó un programa para Educación Artística, generando la coexistencia de una gran heterogeneidad de propuestas curriculares, cierta indefinición sobre qué y cómo trabajar

la asignatura y en ocasiones, propósitos pedagógicos diferentes, lo cual provocó distintas formas de aproximación a las artes en la escuela. En algunos casos se propició el trabajo con cuatro disciplinas artísticas (artes plásticas, música y artes escénicas - danza y teatro), a lo largo de los tres grados, y en otros, el trabajo con una sola disciplina durante los tres años de secundaria (SEP 2006).

La SEP a partir del 2006 hasta el presente año da libertad a las escuelas para optar por la o las disciplinas artísticas a implementar, considerando sus recursos, las características de la población escolar y la comunidad, así como la conveniencia de que el docente de artes imparta la disciplina que conoce mejor y en la cual posee mayor experiencia y seguridad. La SEP considera que el abordar una disciplina artística durante los tres años contribuye al conocimiento profundo de ésta área y que posteriormente motivados por estos conocimientos, por interés propio, los alumnos pueden conocer las demás disciplinas artísticas a lo largo de su vida (SEP, 2006).

García (1997) asevera que el proceso educativo hay una ausencia de un hilo conductor que sirva de guía para desarrollar la danza. El no tener una perspectiva clara entorpece el funcionamiento del propio proceso. Sugiere que a nivel educativo no se debe soslayar problemas relacionados con el desconocimiento de las aportaciones de la danza al desarrollo integral de la persona, la idea generalizada de que la danza es una actividad femenina y el gran problema de la formación de los profesores.

En relación a la planificación del trabajo pedagógico, la selección de contenidos que forma parte del programa curricular de la disciplina artística de danza se realiza en base a tres ejes de conocimiento artístico (expresión, apreciación y contextualización) y se organiza en bloques. El eje de expresión propone trabajar el uso sensible y creativo del lenguaje corporal en donde el estudiante a través de la sensibilización, la conciencia del cuerpo y el uso del lenguaje dancístico, pueda crear secuencias de movimientos y danzas que den cuenta de sus gustos, aspiraciones, intereses y necesidades, tanto personales como colectivos. En el eje de apreciación se pretende promover en los estudiantes su sensibilidad de espectadores de manifestaciones dancísticas y en el eje de

contextualización se proyecta que los estudiantes conozcan las aportaciones de la danza en la formación de las personas, el sentido del hecho dancístico en su contexto, experiencia personal y otros contextos socioculturales.

Los propósitos del bloque se derivan de los propósitos del grado y tienen como finalidad orientar de manera específica los objetivos del grado. Estos desarrollan temas y preguntas que enfatizan aspectos centrales del conocimiento de la disciplina de danza. Cada grado escolar tiene cinco bloques y se aborda uno por bimestre, de acuerdo con el calendario escolar. Para el tercer grado se formuló cinco bloques (los diálogos del cuerpo, técnicas y expresividad, haciendo danza, preparación para el trabajo dancístico y escenificación de la danza). El profesor de arte con base en los lineamientos nacionales relacionados con el espacio curricular de arte, define los contenidos curriculares a trabajar en el aula y las estrategias didácticas. Además de estas tareas relacionadas directamente con el trabajo en el aula (actividades de enseñanza y aprendizaje de la asignatura a su cargo), desarrolla actividades de coordinación con los profesores, con los órganos de dirección de la escuela y con los padres de familia, coordinación que propicia la participación de los estudiantes en actuaciones (celebraciones escolares y o de la comunidad) y participación en talleres de danza como actividad extracurricular.

1.1.2. Problematización

La manera como la SEP sugiere la enseñanza de las artes (una disciplina durante los tres años de educación secundaria), niega al estudiante la posibilidad de desarrollar sus capacidades relacionadas con otras disciplinas artísticas como la danza. Martha Graham (citada en Duran, 1993) sostiene que, la práctica de la danza es un medio para expresar libremente nuestro mundo, el mundo del aquí y el ahora diverso, vulnerable, enajenado, deshumanizado. González (1995) manifiesta que el ser humano desde su origen ha utilizado el arte como la forma más pura de expresión, comprensión y conocimiento de la verdad. Considera al arte como un prisma multifacético de infinitas posibilidades. Dentro de estas posibilidades esta la expresión tangible, la materialización de actos volitivos y la comunicación a través de la cual se toca la realidad del hombre, del mundo, del universo.

Lo manifestado en el párrafo anterior se agrava con la carencia de pedagogos en el área de la danza. Las instituciones de educación superior solo ofrecen licenciaturas, maestrías y doctorados en artes plásticas, artes visuales, música y teatro; y aquellas que ofrecen la especialización en danza, lo hacen con la mención de intérprete, es decir, un profesional tecnicista carente de criterios psicológicos, sociológicos y pedagógicos.

En relación al trabajo pedagógico en la escuela secundaria, mi experiencia profesional como maestra de artes me permite afirmar que no se tiene en cuenta los espacios físicos (ambientes adecuados para las jornadas de trabajo) y temporales (tiempos específicos para el trabajo conjunto incluidas dentro de la jornada laboral de maestro, que no afecten las horas efectivas de clase) necesarios para el desarrollo del trabajo colaborativo con los profesores, con los órganos de dirección y los padres de familia, además de los recursos económicos y materiales necesarios para el buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

La formación profesional del profesor de artes, disciplina de danza, específicamente en el ámbito pedagógico, es deficiente. Su formación está focalizada en el desarrollo de capacidades relacionadas con la interpretación dancística. No existe en México una Institución de Educación Superior que otorgue el título de licenciatura en danza educativa u otra mención similar. La mayoría de profesionales responsables de la asignatura de artes son licenciados en interpretación (bailarines) en artes plásticas, arte dramático y música.

Analizar el quehacer pedagógico del profesor de artes articulado a la realidad cotidiana de la escuela y a los fenómenos sociales más amplios que acontecen en un determinado momento histórico de la vida de la escuela, puede ayudar en la comprensión de la naturaleza y la complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje de la danza. Los maestros al insertarse en la escuela se apropian de los saberes y prácticas históricamente institucionalizadas, las incorporan en su diario quehacer pedagógico y pueden resignificarlo generando nuevas prácticas y nuevos saberes. Tardif (2004) sostiene que la práctica docente integra los saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los saberes

profesionales y los saberes de la experiencia. Los tres primeros están comprendidos en las ciencias de la educación y de la pedagogía y tradicionalmente son producidos por los especialistas. Los profesores los reciben determinados en contenido y forma y solo se limitan a transmitirlos o ejecutarlos en las aulas.

Los saberes de la ciencia (saberes disciplinares, curriculares y profesionales) y los saberes de la experiencia se fusionan en el quehacer cotidiano del maestro en el aula de clases. Así los maestros generan y hacen explícito un saber que les es propio y se manifiesta en el diario quehacer del enseñar (Vasco, 1995). Estos saberes implícitos en la práctica cotidiana de los docentes muchas veces no son objeto de atención por la investigación educativa hegemónica. El poco interés por su sistematización hace que permanezcan ignorados y como tal no aparecen explícitamente en los programas de formación inicial y continua de los maestros en ejercicio.

Las condiciones concretas y las restricciones dentro de las cuales los profesores desarrollan su labor docente de alguna manera afectan la percepción que tienen de sí mismos, de su quehacer y de su saber. Así mismo las interpretaciones del significado simbólico que asignan a su quehacer y a su saber condiciona el modo cómo lo están asumiendo, pues los seres humanos crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales de su entorno y actúan sobre ellos a la luz de las interpretaciones de su significación (Erickson, 1989).

Considerando que el profesor en su actuar cotidiano en el contexto escolar hace uso de sus saberes disciplinares, curriculares, profesionales y saberes de su experiencia pedagógica, es ineludible observar si en este actuar el profesor hace de cada experiencia artística un espacio que promueva el crecimiento personal de los estudiantes. En este sentido mi preocupación se focaliza en buscar respuestas a las siguientes preguntas: **¿Cuál es el sentido que el maestro de artes, disciplina de danza, asigna a su práctica pedagógica?, ¿Cómo esta práctica se relaciona con el crecimiento personal de los estudiantes manifestado en sus estilos de comunicación, afectividad y socialización?**

Desde la visión humanista el crecimiento personal implícitamente conlleva al desarrollo humano. Según González (1995) el desarrollo humano es:

“la educación integral que, en su más amplio sentido, significa promover y facilitar los procesos de crecimiento, de aprendizaje, de apertura al diálogo, a la experiencia y al cambio, así como de favorecer el germinar lo mejor de las potencialidades humanas, que naturalmente tienden hacia la autorrealización y la trascendencia” (p. 31-32).

Rogers (1983) plantea el desarrollo humano desde una práctica educativa no directiva. Sostiene que el principio fundamental en educación es tener confianza en la capacidad del individuo para conocerse así mismo, capacidad para adquirir conocimientos externos, con la única condición que se le proporcione los medios. Asevera que las personas conocen lo que es nocivo, preciso, lo que les interesa o no, y su aprendizaje y desarrollo personal forma parte de un proceso que se inicia con la disposición, una actitud proactiva, y capacidad de escucha entre los agentes educativos.

Rogers (2003) a partir de su experiencia en diferentes niveles educativos aborda la forma en que el arte y la expresión sirven al crecimiento personal y grupal. Sostiene que:

“Las artes expresivas son el medio para aproximarse al miedo, la vergüenza, la culpabilidad o el enojo, inconsciente o no expresado, que frecuentemente nos ata a un patrón de silencio. La expresión creativa que se acepta y comprende puede ayudar al participante a enfrentar estos sentimientos oscuros y tender un puente a la alegría, la sensualidad, el amor y la compasión” (p.3).

Entonces es preciso asumir un compromiso ético, para hacer de la danza un medio para fortalecer una educación constructiva, divergente, holística. Establecer un clima que permita la apertura del estudiante como ser libre, capaz de elegir, valorar, comunicar con congruencia (lo que siento expreso) ser real y auténtico. Queda en la decisión del docente de danza el involucrarse en procesos innovadores, que promuevan el cambio de paradigmas en la escuela especialmente hacer de la danza un medio para promover el aprendizaje significativo y lo más importante hacer del estudiante un ser humano

consciente de su rol, de sus afectos y su comunicación personal e interpersonal, de su socialización, espacio y su trascendencia.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Analizar el sentido que los maestros de la asignatura de artes, disciplina de danza, dan a su práctica pedagógica y cómo esta se relaciona con el desarrollo de las capacidades de comunicación, socialización y afectividad de los estudiantes del tercer año de Educación Secundaria Pública de la Ciudad de México, Distrito Federal.

1.2.2. Objetivos específicos

- Describir la práctica pedagógica de un grupo de profesores en el espacio curricular de Artes en la disciplina de danza.
- Identificar la integración entre los saberes de la disciplina artística (danza) y los saberes pedagógicos involucrados en su enseñanza.
- Interpretar el sentido que los maestros dan a su práctica pedagógica dancística en el contexto de la escuela dónde trabajan.
- Analizar de qué manera la práctica de la danza está contribuyendo al desarrollo personal de los estudiantes, manifestado en sus estilos de comunicación, socialización y expresión de afectividad.

1.3. Justificación

La danza es un fenómeno que forma parte de todas las culturas. Su utilidad es diversa. Puede ser usado como medio para liberar tensiones emocionales, comunicar, socializar e integrarse a un determinado grupo. A través de la historia ha sido utilizada en rituales, mágico - religiosos y artísticas (García 1997). Gonzáles (1995) marca en la frase “La vida es una danza, el mundo su escenario” (p.183) la estrecha relación de la danza con el ser humano, concibe que la danza es “un fenómeno universal de expresión plástica no sólo de las ideas, sentimientos y experiencias humanas, sino la esencia del ser humano”

(p.183). González destaca a la danza como la representación plástica de la sensibilidad, el equilibrio y la armonía, como medio de expresión que no puede ser reprimido y en ocasiones es agitada por circunstancias y situaciones de la vida cotidiana; como medio para aprender a observar, expresar y escuchar.

Laban (1984) alude al múltiple y práctico uso de la danza en la educación. Asevera que la primera tarea de la escuela es alentar y concentrar el impulso natural de los niños a realizar movimientos para fortalecer sus facultades espontáneas de expresión. La segunda tarea es preservar la espontaneidad del movimiento y mantenerla viva hasta la edad de dejar la escuela y aún en la vida adulta. La tercera tarea es fomentar la expresión artística en el ámbito del arte primario del movimiento, representando creativamente danzas de acuerdo a sus dones y etapas de desarrollo, y formando parte de las danzas colectivas dirigidas por el maestro.

Fructuoso (s/f) menciona que la práctica de la danza en contextos escolares ayuda a los adolescentes a superar las transformaciones morfológicas y fisiológicas que experimentan en su proceso de crecimiento. Proceso que provoca la falta de armonía en los movimientos corporales debido al aumento de la estructura del aparato locomotor. Fructuoso destaca los beneficios que aporta la danza al adolescente entre ellos: la apropiación de su cuerpo, aumento de la competencia motriz, mejora de la percepción del esquema corporal, mejora de la coordinación neuromuscular, desarrollo del sentido espacial, desarrollo del sentido rítmico, mejora de las capacidades físicas en general, y mejora de la capacidad de control postural.

Profesionales de las artes enfocan la enseñanza de la danza desde la perspectiva de prevención y cuidado de la salud. Montes (2007) afirma que, la danza es un medio para desarrollar la motricidad, la comunicación y socialización de personas con o sin problemas y necesidades especiales. La autora del “Inventario de aptitudes para personas con Síndrome de Down (IASD)” contribuye a la integración de niños Down como seres activos en la sociedad y aporta una nueva comprensión de la danza en el sistema educativo. De igual forma Wejebe, Ayala, y Montes (2003) manifiestan, la danza como

herramienta educativa contribuye a un mejoramiento físico y emocional y de integración social estableciendo un lenguaje no verbal que nos permite conocer las necesidades de cada individuo.

Otro valioso aporte es realizado por Natalia Rogers, quien a partir de su experiencia en los diferentes niveles educativos compartida con su padre Carl Rogers, hace énfasis en el desarrollo de las diferentes manifestaciones del arte como medio para integrar el espíritu la mente y el cuerpo. Rogers (2003) manifiesta “Las artes del movimiento, lo visual, lo sonoro... son lenguajes del alma y el espíritu que pueden aprovecharse para explorar el rango de las emociones humanas y permiten desarrollar un sentido positivo del self” (p.3). Según los objetivos publicados en la Web, esta forma de concebir las artes es acogida en la Ciudad de México por el Consorcio Internacional Arte y Escuela. Esta asociación civil integrado por diversos profesionales impulsan en las escuelas públicas la práctica de las artes (música, danza, teatro, video y cine) con la finalidad de desarrollar la autoestima, la creatividad entre otras capacidades en los niños y jóvenes de escasos recursos y/o necesidades especiales (Consorcio Internaciol Arte y Escuela, 2009).

Dada la importancia de la práctica de la danza, esta investigación, analiza a partir de las voces y percepciones de un grupo de profesores y estudiantes, como viven la experiencia curricular relacionada con la danza. Nos proporciona información útil para comprender cómo esta experiencia se desarrolla y qué significados promueve en ambos agentes educativos dándonos pistas útiles para replantear la forma cómo se puede integrar esta actividad y las capacidades que se pueden potenciar en los alumnos a través de su práctica. Además, sus resultados pueden contribuir al debate sobre la reforma educativa de la educación secundaria en el ámbito específico de la función de las artes, a través de referentes teóricos y empíricos sobre sus logros, dificultades y retos dentro de las limitaciones impuestas por el marco institucional público de la educación mexicana.

En el ámbito práctico podría coadyuvar a los propósitos de la reforma de la educación básica, en tanto se pretende mostrar a las instituciones educativas la idea de la práctica de la danza como un medio para promover un aprendizaje humanista, centrado en la persona

orientado al proceso. Esto implica según Rogers (1980) promover un clima que permita el crecimiento personal a partir de un aprendizaje autoiniciado, complementado con sentimientos, pasiones e intelecto. Un aprendizaje en donde el estudiante elija en libertad, se comunique empática y congruente, y evidentemente se sienta auténtico e integrado.

En el ámbito teórico a partir de la comprensión de los significados que los actores educativos atribuyen a la práctica de la danza en un determinado contexto educativo, intento construir conceptos que ayuden a entender y sostener mejor el ejercicio docente en el área de la danza. El conocimiento pedagógico profundo de la danza hará posible replantear el cómo nos estamos comunicando en la escuela, pues, bailar no es solo un espectáculo de exhibición o entrenamiento, si no un lenguaje completo y complejo, una experiencia significativa, constructora y divergente, es acción y recreación del mundo.

1.4. Definición de términos

Para efectos del siguiente estudio, se adoptarán las siguientes definiciones, las mismas que serán ampliadas en el marco teórico:

1.4.1. Danza

Laban (1984) afirma que la danza “Es el arte básico del hombre” (p.18). Martha Graham (1992) metafóricamente conceptualiza a la danza como “...el espacio exterior de la imaginación” (p.9).

1.4.2. Danza educativa

Laban (1984) conceptúa a la danza educativa como el arte que procura no la perfección o la creación y ejecución de danzas sensoriales, sino el efecto benéfico que la actividad creativa de la danza tiene sobre la personalidad del estudiante. El objetivo de la danza en la educación es ayudar al ser humano a que por medio del movimiento, encuentre una relación corporal con la totalidad de la existencia.

Wejebe, Ayala y Montes (2003), conceptualizan a la danza educativa como un método que permite desarrollar y habilitar el proceso de aprendizaje creativo. Afirman que la danza, es determinante para el proceso educativo de niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales o sin ellas. Además aseveran que en la danza educativa, se desarrolla la capacidad de crear expresando, aprendiendo en la búsqueda constante de ser uno mismo.

1.4.3. Comunicación

Watzlawick (1980) considera que el lenguaje forma parte de la esencia humana. Destaca la fuerza del lenguaje para provocar el cambio. Entre los postulados teóricos de Watzlawick es preciso citar la construcción comunicativa a partir de dos elementos: el contenido o lo que se quiere comunicar y el contexto de la comunicación que son las circunstancias ambientales de la interlocución. El contexto de la comunicación envuelve al contenido y adquiere el carácter de metacomunicación. La comunicación humana lo clasifica en dos modalidades: la digital (palabras habladas) y la analógica (comunicación no verbal).

Rogers (1964) afirma que la comunicación es “la mejor arma para modificar la estructura básica de la personalidad de un individuo y mejorar sus relaciones y comunicación con los demás” (p.289). Rogers (1964) plantea que la principal barrera que impide la comunicación interpersonal es la tendencia a juzgar, evaluar, descalificar el diálogo de la otra persona.

González (1991) la comunicación es el conjunto de procesos físicos y psicológicos mediante los cuales se efectúa la operación de relacionar una o varias personas (emisor) con una o varias personas (receptor) a fin de alcanzar determinados objetivos (p.128).

Martínez (2003) concibe a la comunicación como el proceso activo de la educación. Manifiesta que en la comunicación humana se da un intercambio importante de la subjetividad (lo que creemos) y la objetividad (lo que somos). Así mismo asegura que en el diálogo con otros individuos, se da el diálogo interno con nosotros mismos

confirmando y reafirmando nuestro autoconcepto, sin embargo, pocas veces somos conscientes de este proceso. De igual forma asevera que la manipulación de deficiencia se convierte en una conducta habitual e influye distorsionando la comunicación intrapersonal e interpersonal. La manipulación de deficiencia es entendida como el juego de papeles que se han convertido en conductas habituales. Martínez aclara que en la comunicación, todos hacemos uso en mayor o menor grado de “juegos” aprendidos, los que vamos perpetuando en forma inconsciente. El término “juegos” lo relaciona con la comunicación verbal y no verbal que ayuda a asumir un rol determinado. Explicita que en esta comunicación asumimos posturas de seres incomprendidos, víctimas, verdugos arrogantes que ordenan y controlan, de dependientes que demandan sin saber que demandan. La autora en forma convincente menciona que para salir del grado de inconsciencia de nuestra comunicación es necesaria la realización de un programa de investigación sobre el proceso de la comunicación. Un programa que integre conocimientos teóricos (actitudes, técnicas y habilidades prácticas para comunicarnos) y que exija el esfuerzo consciente del autoconocimiento. Además de considerar y profundizar en las variables siguientes: La influencia cultural, el aprendizaje condicionado, motivaciones personales que inciden en nuestro actuar, la percepción subjetiva de la realidad y los significados atribuidos; la fuerza de los mensajes verbales y no verbales y la visión del ser humano. En relación a la última variable, Martínez (2003) afirma que es el reflejo de nuestro autoconcepto, el que orienta nuestras ideas, pensamientos, actitudes, acciones y valores.

1.4.4. Crecimiento personal

Rogers (1964) plantea que el individuo posee la capacidad y la tendencia de avanzar en dirección de su propia madurez. Esta tendencia al crecimiento o impulso hacia la autorrealización constituye el móvil de la vida. Se manifiesta en toda vida orgánica y humana la tendencia a expresar y actualizar todas las capacidades del organismo. Cuando la tendencia a la actualización aumenta el ser humano propicia su propio crecimiento personal.

Maslow (1990) afirma todos los seres humanos tenemos un impulso de mejorarnos, un impulso hacia una mayor realización, hacia la autorrealización, hacia la plenitud humana.

Fromm (1953) “Todos los organismos poseen una tendencia inherente a volver actuales sus potencialidades específicas. El fin de la vida del hombre...debe ser entendido como el despliegue de sus poderes de acuerdo con las leyes de la naturaleza” (p. 32)

Bolinches (1988) psicólogo humanista, defiende la capacidad que posee la persona para darse cuenta de desajustes psicológicos y la capacidad de orientarse hacia el crecimiento personal como un proceso de desarrollo autodirigido.

Calderón (2007) afirma que el crecimiento personal es el proceso de asimilación e integración de nuevas experiencias y/o información, que promueven el cambio de conducta, de capacidades, autoconcepto y de las interrelaciones personales. Este cambio cualitativo involucra al ser humano en un constante descubrimiento y desarrollo de potencialidades; de asumir como parte de un proceso de aprendizaje vital cuyas metas no son estáticas. El crecimiento personal se puede identificar en la apertura a la experiencia, en el vivir existencialmente y el encuentro con su organismo como un medio digno de confianza para guiar su comportamiento. El ser humano es consciente de sí mismo, de su autoconcepto, de su sentido de vida y su vinculación con el otro.

1.4.5. Afectividad

Alcázar (2006) conceptualiza a la afectividad como el conjunto de tendencias sensibles innatas del ser humano manifestadas a través de los afectos, sentimientos, emociones o pasiones.

Castillo (2006) resalta la importancia del cuerpo como la base de la sensibilidad humana. Considera que, para una educación de la afectividad se debe entender, valorar, dominar y apropiarse gradualmente del cuerpo. La autora, desde la antropología del cuerpo enfoca cinco ámbitos: primero, considera que el cuerpo humano es inacabado. El hombre nace prematuramente y la gestación sólo es una fase de su desarrollo. La maduración

fisiológica del cuerpo es compleja, demanda de tiempo y de múltiples estímulos sensibles. Segundo, el cuerpo humano está abierto a la actividad del espíritu, afirma que debido a la presencia del espíritu, la sistematicidad del ser humano es mayor que la de ningún ser vivo y la apertura del cuerpo al espíritu, a la inteligencia y la voluntad se debe a su potencial y la indeterminación del cuerpo. Tercero, el cuerpo es manifestación del espíritu humano y por eso tiene proyección social, el cuerpo es moldeable, es un cauce para que el espíritu se exprese, desde la mirada, la palabra y cualquier manifestación corporal es una proyección social. Asevera que “la educación de la afectividad va unida a la educación del carácter...” esto implica no solo conocer la capacidad de ser afectados y tener consciencia de sentimientos, sino integrarlos para ser persona humana digna.

1.4.6. Socialización

Proceso por el que un individuo desarrolla cualidades esenciales para su plena afirmación en la sociedad en la que vive. Ajuriaguerra (1974) (Citado en Montes, 2007) la socialización es el sustantivo que se usa para describir todas las conductas de las personas relacionadas directa e indirectamente con otras.

Bolinches (1988), asevera que toda persona se mueve en un medio social, geográfico limitado y restringido, una especie de círculos formados por referentes amplios (universo, tierra) y concretos como el marco relacional sociológicamente denominado “grupo de pertenencia” divididos según sus características en grupos primarios y secundarios. Los grupos primarios de reducido número de componentes forman una unidad psicosocial definida y permiten el interactuar concreto y constante de sus miembros (familia, grupo de amigos, compañeros de clase, etc.) En los grupos secundarios las muestras de identidad son difusas e inconcretas y las relaciones entre miembros son menos directas y constantes (empresas, ciudades, partidos políticos, etc.) “En un contexto social es indisoluble del marco relacional, la persona desarrolla su conducta concreta de acuerdo con una determinada escala de valores...” (Pp.39-40)

1.4.7. Práctica pedagógica

Vasco (1996). Define a la práctica pedagógica como el quehacer de los maestros en el interior de la escuela y fuera de ella. Esta práctica tiene ciertas características que se derivan de las condiciones concretas de su trabajo, que le plantean exigencias, limitaciones e incertidumbres ineludibles.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

Considerando que el propósito de la investigación es analizar el sentido que los maestros de la asignatura de artes, disciplina de danza, dan a su práctica pedagógica y cómo esta se relaciona con el desarrollo de las capacidades de comunicación, afectividad, y socialización, y con el fin de anclar teóricamente a la investigación, en las páginas subsecuentes desarrollo en torno a ocho títulos una serie de temas vinculados con el tema de la danza educativa y el desarrollo personal. Así en un primer momento enmarco históricamente la investigación explicitando los aspectos más relevantes y actuales relacionados con las corrientes dancísticas y algunos de sus desarrollos conceptuales. Seguidamente me refiero a las diversas clasificaciones y dimensiones de la danza a fin de ubicar la danza educativa dentro de la amplia gama de clasificaciones dancísticas enfatizando algunos de sus fundamentos pedagógicos.

En el subtítulo tercero describo los fundamentos de la psicología humanista y su relación con el arte. En el subtítulo cuarto presento algunos aspectos relacionados con el aprendizaje significativo y el crecimiento personal, posteriormente en el subtítulo quinto me refiero a la danza y el desarrollo personal desde el enfoque humanista. En el subtítulo 6 analizo la danza educativa en los planes y programas de la educación secundaria mexicana, posteriormente en el subtítulo siete me refiero a las investigaciones sobre la danza y su valor pedagógico, finalmente aludo a los saberes profesionales, disciplinares, curriculares y prácticos de los docentes.

2.1. La danza desde una perspectiva humanista: Un breve recorrido histórico

A lo largo de la historia han surgido diversas corrientes de danza, desde la danza folclórica, clásica o academicista, danza contemporánea, danza moderna y danza terapéutica. Cada corriente dancística posee una forma peculiar de expresión, su tiempo y espacio, grupos sociales, intérpretes, etc. En su aspecto esencial, la función de la danza es comunicar, su instrumento es el cuerpo; su medio de transmisión es el movimiento corporal. A través de su lenguaje se expresa una concepción de la vida y del mundo, un

sentido profundo de lo que puede ser la comunicación humana. Ruth Seinfel (citada en Duran, 1993) manifiesta:

“El realismo en la danza ciertamente no es nada nuevo. Los primeros bailes... eran representaciones realistas de las experiencias del hombre primitivo en su vida cotidiana. El salvaje bailaba su miedo a la oscuridad y su alegría al recibir los rayos del sol; rogaba por tener éxito en la caza, la pesca, las guerras, y celebraba sus triunfos bailando la cacería, el combate...Temas de sus danzas eran sembrar, cosechar; los nacimientos; el amor y su muerte...” (p.32).

Según González (1995) en las tradiciones de cada cultura y/o civilización se dan diversas formas de expresiones dancísticas, desde la danza primitivas cargadas de simbolismo mágico religioso danzadas por temor y asombro de las fuerzas de la naturaleza, las danzas de carácter místico que expresan la impotencia humana ante el poder del universo y las danzas creativas en las que el ser humano descubre y reconoce la dimensión de ser unitario en armonía y unidad con el cosmos. En la última clasificación según González el ego deja de ser observador, analítico, crítico y se une totalmente a la esencia del ser humano espontáneo y creativo.

Haselbach (1980) estudiosa de la danza presenta de manera natural y sencilla el concepto de danza, su importancia en la educación y en la vida. Haselbach afirma que la palabra danza procede del sánscrito y significa “anhelo de vivir”, expresa un sentimiento humano, una necesidad de índole espiritual y emotiva que se manifiesta en la acción corporal. Menciona que la danza siempre existió junto con la humanidad y su práctica se arraiga a lo individual y colectivo de las sociedades. La danza es producto de la creatividad, la recreación e improvisación. Resalta la importancia del proceso de la danza y el producto terminado, la práctica de la danza heredadas por generaciones y las danza espontáneas.

García (1997) analiza la danza desde los siguientes aspectos: como actividad humana universal, porque se extiende a lo largo de la Historia de la humanidad a través de generaciones, en todo el planeta. Como actividad motora. La danza utiliza al cuerpo

como instrumento a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos y está condicionada por una estructura rítmica. Como actividad polimórfica, se presenta en múltiples formas (danzas arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas). Actividad polivalente, puede abarcar diferentes dimensiones como el arte, la educación, el ocio y la terapia. Actividad compleja porque conjuga e interrelaciona factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, y porque aúna la expresión y la técnica y puede ser individual o colectiva.

La danza es un lenguaje vivo que habla del hombre, de sus emociones profundas, imágenes y alegorías, de su necesidad de comunicarse. Cada corriente dancística ha influenciado y producido cambios en el campo educativo, desde el renacimiento con sus temas idealistas, el realismo, expresionismo, etc. A finales del siglo XIX profesionales de la danza sintieron restringidos en su expresión con la danza academicista y convencidos que el cambio tiene lugar en el pensamiento y la actitud frente a la vida, buscaron nuevas formas de expresar sus sentimientos.

Con la intencionalidad de simplificar, intensificar, romper cierta rigidez, superficialidad y codificación de movimientos; la danza contemporánea surge como la danza con características humanísticas. Tres coreógrafas desde el punto de vista de la humanización y la organicidad hacen importantes aportes a la danza y su concepción del mundo cada quien dentro de la cultura que le tocó vivir: Mary Wigman en la Alemania Nazi; Doris Humphrey y Martha Graham en el Nueva York cosmopolita de los años veinte. Estas personalidades de la danza experimentaron, buscando primero su identidad y después el lenguaje corporal y coreográfico más acorde con la unidad orgánica que requiere el arte.

Mary Wigman (1886 – 1973) representa el expresionismo alemán. Su danza reveló la condición humana afectada por las guerras y el holocausto Nazi. Mary Wigman (citada en Duran, 1993) dice:

“En la danza, al igual que en las demás artes, tenemos como eje al hombre y su destino. No el destino de hoy, de ayer o de mañana, sino el de siempre el del hombre

en sus aspectos significativos e inmortales, en su perenne metamorfosis, en las antiguas y renovadas formas de expresarse. El tema eterno de la danza se manifiesta en el realismo más crudo o en la más sublimada abstracción. Este tema abarca cambios, concatenaciones, luchas, necesidades y logros. El hombre constituye... el tema básico para una infinidad de variantes; múltiples series significativas de variantes”. (La Sorbona, París, 1930.p.33).

En esta cita la autora muestra su motivación de la comunicación consciente del hombre en relación con su historia, el tiempo y espacio que le tocó vivir.

Doris Humphrey (1895 -1958) nos revela a través del movimiento y el gesto la intimidad del ser humano y en forma convincente manifiesta que “...es posible, si uno se lo propone, esconderse o disimular a través de la palabra, la pintura, la escultura y otras formas de expresión, pero en el momento de movernos, para bien o para mal, se da la revelación exacta de lo que somos” (Citado en Duran 1993, p.56).

Martha Graham, hace de la danza un medio para expresar nuestro mundo, el mundo del aquí y el ahora, un mundo consumista, invadido por la tecnología, vulnerable, enajenado, deshumanizado. Su técnica estuvo basada en la relajación y contracción de la respiración. Sus primeros trabajos eran bastante abstractos ya que se centraban en movimientos del cuerpo, como por ejemplo el iniciado en el torso.

Isadora Duncan, aporta un nuevo concepto de la danza, impulsó la liberación del cuerpo y las emociones, hizo depender la danza del sentimiento, rompió la barrera del consciente y el subconsciente, dejando que la energía concentrada en el plexo solar fluyera en perfecta coordinación; liberó la danza del comercialismo. Dio origen al movimiento a través de la escultura griega. En sus coreografías prefirió vestir túnicas sencillas como único atuendo y bailar con los pies descalzos dejando de lado las convencionales y clásicas zapatillas de la danza clásica. Consideró a Nietzsche como “el primer filósofo de la danza” por su defensa del hombre como una unidad indisociable: alma – cuerpo – mente – espíritu organismo.

Este bregar constante por hacer de danza un medio para expresar un mundo real, tiene como antecedentes los importantes aportes de estudios de rítmica realizados por Jacques Dalcroze y la extraordinaria contribución de Rudolf Von Laban con el sistema gimnástico basados en los principios orgánicos del movimiento corporal y los principios de tensión y relajación, que posteriormente se convertirían en la base de la danza educativa.

2.2. Fundamentos pedagógicos de la danza educativa

Sin intención de profundizar en las diversas clasificaciones y dimensiones de la danza, a fin de ubicar a la danza educativa dentro de la amplia gama de clasificaciones dancísticas, presento en los párrafos siguientes algunas de sus clasificaciones y dimensiones.

2.2.1. Clasificaciones de la danza

Según While (1985) citado en García (1997) clasifica a la danza en tres grupos: **La danza con base**, tiene como elementos el ritmo y la expresión de sentimientos, sus formas son relativamente simples; en esta clasificación se consideran las danza folclóricas. **Danza académica**, es de carácter elitista, persiste en el perfeccionamiento técnico y en el logro de un ideal de cuerpo humano. **Danza moderna**, surge en oposición a la danza academicista, explora los diferentes componentes de movimiento (espacio, tiempo, dinámica y las formas corporales). Otra clasificación tomada por García es la clasificación realizada por el programa de Quebec (1981). En esta clasificación se consideran a la **danza primitiva, clásica, folclórica, contemporánea, danza social, danza jazz.**

Posteriormente García presenta la simple clasificación de la danza en: espontánea y la formal realizada por Bucek (1992). La forma espontánea de la danza son experiencias estéticas que tienen sus orígenes en la capacidad de los niños para modelar sentimientos e ideas y darle sentido a la realidad. Esta forma de danza es creada y ajustada a través del compromiso directo y sensorial con las cualidades de movimiento espacial, temporal y dinámico, invita a fantasías imaginativas, favorece la capacidad de decisión y ayuda la comunicación de la emoción y la representación del pensamiento humano.

La forma formal de la danza, en contraste con la forma espontánea está caracterizada básicamente como patrones de movimiento y estructuras que son aprendidas a través de la imitación. Las formas formales de la danza en los niños están arraigadas en sistemas de valores de la sociedad, la cultura y la familia y se definen por una serie de códigos culturales que bien aumentan o disminuyen la voz del niño en el aprendizaje personal o colectivo.

2.2.2. Dimensiones de la danza

La danza ha tenido a lo largo de la historia de su existencia distintos campos de acción. En este sentido, el término dimensión hace referencia a las grandes esferas de intervención en las que la danza actúa con la finalidad de conseguir unos objetivos específicos. Según Batalha (1983a) y Xarez, et al. (1992), (citado en García 1997) cuatro son las dimensiones de la danza: dimensión de ocio, artística, terapéutica y educativa.

La dimensión de ocio se enfoca como actividad de ocio, de mantenimiento físico, de ocupar el tiempo libre, de bienestar, de relación. Se practica en asociaciones culturales, y vecinales, clubes recreativos, por la población en general y el profesor es, en este caso, un monitor.

La dimensión artística se plantea como una forma de arte y debe cumplir para ser considerada como tal, los principios y las normas que orientan las actividades artísticas, concretándose en obras coreográficas, autores, medios de producción, escenarios, público, etcétera. La danza como arte requiere un alto nivel técnico profesional. El profesor de danza es sinónimo de entrenador, trabaja con una población seleccionada, dando origen a compañías de danza que presentan sus obras artísticas en teatros o espacios escénicos propios.

La dimensión terapéutica orientada hacia fines formativos y terapéuticos con niños que tienen necesidades educativas especiales, y con adultos que presentan alteraciones en sus comportamientos sociales. La danzaterapia se practica en instituciones, generalmente, de educación especial y es impartida por un profesor o terapeuta.

La dimensión educativa se centra en el logro de diversas intenciones educativas dentro del ámbito escolar. Los contenidos conceptuales, procedimentales, las actitudes, valores y normas relacionadas con la danza educativa, serán apropiados para la enseñanza primaria, siempre y cuando cumplan ciertas funciones que permitan el desarrollo integral del niño. De manera explícita según García (1997), destaca las siguientes funciones:

- 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.

La danza educativa para que tenga un valor pedagógico debe cumplir las citadas funciones y debe ser impartida por el profesor en el ámbito escolar a todos los alumnos.

2.2.3. Danza educativa: su valor pedagógico

Panhofer (2005) para explicitar la importancia de la interacción de la danza educativa cita a Robinson (1993), quien opina que la danza puede movilizar en forma profunda los ámbitos físicos, psíquicos e intelectuales. Según Robinson (1993) la danza educativa es un medio que permite el aprendizaje y desarrollo corporal, sensorial y perceptivo, la expresión, las aptitudes relacionales, facultades imaginativas y creativas.

Fux (1981) afirma, la danza no es adorno en la educación sino un medio paralelo a otras disciplinas. Debe ser integrada en todas las escuelas como una materia formativa que ayuda a crear un nuevo hombre, con menos miedo y con la percepción de su cuerpo como medio expresivo en relación a la vida misma. De forma similar Fructuoso (s/f) manifiesta, la danza en la escuela es un elemento valioso en un proceso de formación del

ser humano, pues está destinado a conseguir personas seguras de sí mismas, personas con posibilidades de actuar en forma responsable en su mundo y en su relación con los demás.

Marques (2001) asegura, en la enseñanza de la danza se debe asumir que tanto los estudiantes y maestros son creadores de danza. El trípode de la enseñanza de la danza se sustenta en las relaciones establecidas en el aula entre la danza como arte, la educación y la sociedad. Para lograr elaborar el trípode danza-educación- sociedad en el trabajo escolar, sugiere que el cuerpo de conocimiento en la danza (composición, improvisación, repertorio, estudios de Laban, historia de la danza, entre otros contenidos sea enseñado tejiendo una red con temas sociales relevantes tales como género, clase, comunicación, religión, etnicidad y el ambiente. El proceso de relacionar la danza como arte con la sociedad debe estar basado en propuestas educativas aliadas con metodologías, evaluación y estrategias de enseñanza contemporáneas.

En el campo de la educación, resalto el aporte de dos pedagogos que han realizado denodados esfuerzos para que la práctica de la danza educativa sea comprendida y valorada en toda su magnitud como medio para promover el desarrollo de capacidades actitudinales, cognitivas y afectivas.

Rudolf Von Laban (1879 – 1958)

Coreógrafo, escenógrafo, teórico, escritor, filósofo y pedagogo húngaro, pionero de la nueva concepción sobre el arte del movimiento expresivo y de la danza. Sus investigaciones sobre el movimiento y su enseñanza se sustentan en el principio de devolver al movimiento su importancia científicamente comprobada como medio esencial de expresión en el campo educativo, terapéutico, estético, laboral, etc. Sus principales aportes son dos sistemas que se complementan: La Labanotación y la danza educativa moderna. En el primer sistema su planteamiento tiene como finalidad liberar al movimiento de la codificación y la mecanización que obligan a su ejecución perfecta y el dominio magistral. Laban (1987), afirma que la fuente del movimiento y la acción es la

vida interior del hombre. Es el impulso interior del ser humano que le lleva a realizar un movimiento, por lo que debe ser asimilado y comprendido en estrecha relación con las funciones del cuerpo, con su forma de pensar y actuar. Laban explora todas las formas de movimientos posibles y a partir del análisis metódico de los principios del movimiento elabora un sistema de transcripción escrita conocida como Labanotación o cinematografía.

El segundo sistema es presentado en su libro “Danza educativa moderna” en donde aborda los aspectos pedagógicos del arte de movimiento. Ofrece un conjunto de principios y conceptos del arte del movimiento y su enseñanza. La finalidad de exponer su trabajo es guiar a maestros, padres de familia, e investigadores a valorar la danza como el arte básico del hombre. Incita a la reflexión sobre la manera de concebir y efectuar el movimiento. Laban (1984) considera que para lograr un movimiento con sentido, el individuo debe explorar y familiarizarse con el movimiento hasta descubrir su propia técnica y elaborar su propio lenguaje gestual.

Para Laban los movimientos de la danza son básicamente los mismos que se utilizan en las actividades diarias, por lo que el aprendizaje debe otorgar al estudiante la capacidad y agilidad necesarias para seguir cualquier impulso voluntario o involuntario. La metodología planteada por Laban propende la realización de la danza como medio de formación, expresión y comunicación que favorezca el desarrollo del espíritu crítico, la auto independencia, la creatividad y las facultades globales del ser humano.

Sus importantes estudios de las acciones corporales y aportaciones teóricas del movimiento, espacio y anotación están organizados en 16 temas básicos de movimiento divididos en temas elementales apropiados para niños menores de once años y temas avanzados que corresponden a las necesidades de movimiento de los niños mayores de once años. Éstos se pueden sintetizar en los siguientes elementos: direcciones, niveles, extensiones, velocidad, tiempo, ritmo, uso de energía muscular o fuerza y peso. Estos elementos tienen como base el uso del espacio,

Espacio

El espacio lo concibe a partir del cuerpo de la persona que danza y de sus límites. Los movimientos son delimitados por el radio de acción normal de los miembros del cuerpo en su máxima extensión a partir del cuerpo estático. Este espacio lo denomina “Kinesfera”, y es el espacio en que el cuerpo puede moverse. Para Laban el cuerpo es un instrumento de expresión versátil capaz de realizar movimientos y gestos que expresan el sentir del ser humano.

Para explicitar todos los movimientos posibles, teniendo como punto central la posición de la persona, Laban traza líneas imaginarias y forma un icosaedro. Los puntos de intersección de las direcciones forman las cúspides del cuerpo. Las diagonales del icosaedro corresponden a la estructura anatómica del cuerpo humano y a su simetría. En el interior del icosaedro el hombre puede ejecutar gestos y moverse en tres direcciones (delante – detrás, abajo - arriba, derecha – izquierda). Estas tres direcciones determinan tres planos: horizontal, vertical y transversal; y corresponden a la altura, al ancho y a la profundidad. Los movimientos se dirigen y orientan en este espacio. La combinación de movimientos en las tres dimensiones: vertical (arriba-abajo) horizontal (izquierda-derecha), transversal (delante-detrás) dan lugar a las realización de doce direcciones: En el plano horizontal: derecha-delante, derecha-detrás, izquierda-delante, izquierda-detrás. Vertical: arriba-derecha, arriba-izquierda, abajo-derecha, abajo-izquierda. Transversal: arriba-delante, arriba-detrás, abajo-delante, abajo -detrás. Además de esta clasificación de movimientos, Laban concibe al movimiento como el paso de una posición a otra y lo caracteriza según la acción de recoger o de dispersar. Los movimientos relacionados con la acción de recoger parten de las extremidades inferiores y superiores hacia el centro del cuerpo. Los movimientos de dispersión parten del centro del cuerpo y fluyen hacia las extremidades, hacia el exterior.

El tiempo

Laban considera que el movimiento tiene una duración, velocidad y ritmo, la combinación de los tres factores contribuye en la expresión del movimiento. La duración

del movimiento se relaciona con la lentitud o rapidez de cada persona, con el aumento y disminución de la velocidad. La sensación puede ser súbita, pasada, corta, momentánea, rápida, sostenida, lenta, pensada, sin fin, duradera, larga. El tiempo es invisible y sentido a través del pulso y el ritmo.

La energía

Laban hace un estudio profundo de las leyes de la gravedad, clasificó todas las gamas de la energía que hay entre un máximo de tensión y la total relajación. Consideró que un cuerpo en movimiento es afectado por la gravedad, ya sea entregándose o resistiéndose a ella. La energía es el elemento esencial para la expresión del gesto. En la energía considera a la fuerza y el peso. La fuerza es conceptualizada como la intensidad con que se realiza un movimiento, es un aumento o disminución de la energía y sus respectivas gradaciones, los diferentes grados del esfuerzo liviano, pesado, fuerte, débil, etc. La importancia de la conciencia del peso corporal permite vencer la fuerza de gravedad y realizar movimientos dinámicos.

Además de los elementos del movimiento, Laban establece ocho acciones que permiten realizar un análisis profundo del movimiento, estas acciones son: apretar, rozar, flotar, torcer, doblar, golpear, azotar, y deslizar. Cada acción contiene tres de los seis elementos del movimiento (espacio, tiempo y energía). En el elemento espacio considera al movimiento directo y flexible; en el elemento tiempo considera el movimiento repentino y prolongado; y en el elemento energía, el movimiento fuerte o ligero.

Los principios de la danza educativa planteados por Rudolf Laban son utilizados como bases del trabajo pedagógico de la danza en diferentes niveles educativos (inicial, primaria y secundaria). Al respecto Thiago (2001) comenta, la propuesta de Laban se adecua perfectamente a los principios de una educación progresista y constructivista porque permite al estudiante la posibilidad de experimentar, construir y crear su propio vocabulario de movimientos, esto contribuye a su desenvolvimiento emocional, físico y social.

Emily Jacques Dalcroze (1865 – 1950)

Jaques Dalcroze músico, compositor y pedagogo nacido en Viena. Dalcroze desarrolló un sistema de movimientos corporales acoplado a la duración de los sonidos. Este sistema, inicialmente fue utilizado en la educación musical, posteriormente el desarrollo de la formación rítmica a través de la educación de la expresión con el movimiento del cuerpo y la danza fue sistematizada e implementada en los niveles escolares (Bachmann, 1998).

2.3. Fundamentos de la psicología humanista y su relación con el arte

En este subtítulo abordaré planteamientos teóricos de psicólogos humanistas, sus visiones sobre la educación, aprendizaje significativo y el arte. Sus aportes los considero relevantes porque realzan la importancia del arte y la creatividad como medio para fomentar la comunicación horizontal, socializar y expresar la afectividad.

2.3.1. Abraham H. Maslow

Psicólogo humanista estadounidense reconocido por su teoría de la jerarquía de valores y su visión analítica de las necesidades humanas, de la apertura y la trascendencia. Maslow (1990) propuso el concepto de auto-realización, y la experiencia cumbre como una vivencia personal con la que se alcanza el aprendizaje significativo y el crecimiento del ser humano en forma integrada.

Una conclusión que intenta arribar Maslow en educación (1990) es: "...la educación artística creativa...correctamente comprendida, podría convertirse en el paradigma de todos los demás tipos de educación" (p.67). Esta afirmación según Maslow se relacionada con los objetivos de una educación libre y creativa que forma seres humanos plenos, que avanzan hacia la realización de sus potencialidades. Asevera que una educación a través del arte es importante porque su valor no está centrado en el producto artístico sino en la realización de mejores personas. El arte promueve potencialmente una buena educación. No debe ser tomado como actividad superflua, sino con la seriedad y la importancia

debida; como posibilidad de utilizarlo como medio para facilitar la enseñanza de otras materias.

Maslow (1990) concibe que frente al avance acelerado del mundo, el ser humano debe cambiar su actitud. Convertirse en un ser humano capaz de adaptarse, de improvisar y enfrentar con confianza situaciones imprevistas y sobrevivir a un mundo de constantes cambios. En educación no se debe limitar a la enseñanza de hechos y técnicas porque éstas pronto se vuelven obsoletas, sino a hacer de los estudiantes seres humanos creativos.

La creatividad para Maslow es sistemática, lo clasifica en creatividad primaria y creatividad secundaria. La creatividad primaria surge de la profundidad de la naturaleza humana, del inconsciente. La creatividad secundaria es expresada a través del actuar lógico, sensato y realista. La fusión de las dos clasificaciones hace un ser humano sano capaz de autorrealizarse. Discrepa con la concepción de la naturaleza humana, la enseñanza y aprendizaje dirigido a la persona considerada como barro moldeable y reforzado según formas preestablecidas por un controlador arbitrario. Propone un modelo educación reveladora, liberadora, en lugar del modelo de una educación moldeadora, creadora o formadora. Maslow (1990) asevera que el aprendizaje significativo sólo se da cuando este se convierte en una experiencia cumbre. Manifiesta que la educación es un problema que nos concierne a todos, y hace un llamado a las personas involucradas en la educación artísticas porque considera que una educación efectiva en la música, la danza, y otras disciplinas artísticas están intrínsecamente más cerca a la persona que un currículo. En el siguiente párrafo Maslow (1990) afirma que:

“La educación es aprender a desarrollarse, aprender hacia donde desarrollarse, aprender que es bueno y que es malo, aprender que es deseable e indeseable, aprender que elegir y que no elegir. En este ámbito del aprendizaje intrínseco, de la enseñanza intrínseca y de la educación intrínseca, creo que las artes...están tan cerca de nuestra esencia psicológica y biológica, tan cerca de esta identidad...que lejos de pensar que estos cursos son una especie de betún o adorno de lujo deben convertirse en experiencias fundamentales en educación...puede ser un vistazo al infinito a los

valores últimos. Esta educación intrínseca puede tener como centro a la educación artística, la educación musical y la enseñanza de la danza... (creo que la danza sería la que yo escogería primero para los niños. Es más fácil para los niños de dos, tres o cuatro años puesto que es simplemente puro ritmo.) Tales experiencias podrían servir muy bien como modelos, podrían ser los medios por los que quizá se pudiera rescatar el resto del currículum escolar de la esencia de valores, la neutralidad, la falta de metas y de significado en que ha caído” (p. 176).

2.3.2. Erick Fromm

Psicoanalista e investigador alemán, crítico de ideologías políticas, religiosas y terapéuticas. Sus investigaciones y publicaciones se centraron en la neurosis del hombre moderno. Erick Fromm es abordado en esta investigación por sus diferentes cuestionamientos de las relaciones sociales, la agresividad, y el desarrollo de las potencialidades del ser humano, los que ayudaran a comprender los datos empíricos.

Fromm (1953) desde su mirada humanista intenta orientar la formación de una personalidad equilibrada, situación creada por el caos cultural, la violencia y las perversiones del totalitarismo de las sociedades. De igual forma desde la posición de la Ética Humanista asevera que cada ser humano en el afán de realizar su individualización es capaz de afirmar sus potencialidades “...el hombre es capaz de conocer lo que es bueno y de actuar de acuerdo con ello sobre la base de la fuerza de sus potencialidades naturales y de su razón” (p.227).

Fromm (1977) plantea la idea de que el hombre se decanta en su vida entre dos fuerzas: la biofilia y la necrofilia. La primera es la fuerza que impulsa al ser humano a amar la vida y a crear. La segunda es el reverso tenebroso de esta fuerza. La necrofilia surge cuando el hombre se decanta por el egoísmo y conlleva la soberbia, la codicia, la violencia, el ansia de destruir y el odio a la vida.

De acuerdo a Fromm para intentar el cambio de esta actitud necrófila es necesario modificar la estructura social y política para volver a tener como centro y protagonista de la historia al ser humano. Fromm (1989) expresa “...la verdadera libertad y la

independencia y el fin de todas las formas del poder explotador son las condiciones para la movilización del amor a la vida, única capaz de vencer el amor a la muerte” (p.25).

2.3.3. Carl R. Rogers y el Enfoque Centrado en la Persona (ECP)

Carl Ransom Rogers psicólogo clínico nacido en 1902, en Oak Park, Estados Unidos. Inspirado en la granja donde vivió su adolescencia estudió biología y agricultura, estudios que interrumpió para estudiar filosofía y teología. En 1927 inicia sus estudios de psicología clínica y educacional. Su trabajo profesional lo realiza en distintas instituciones como el Instituto para la Orientación Infantil de Nueva York, el Departamento de Estudios del Niño de la Sociedad para la Prevención de la Crueldad con los Niños de Rochester, el Instituto Occidental de Ciencias de la Conducta, en La Jolla, California (1964). Fue presidente de la Asociación Psicológica Americana, y logró reunir ésta institución con la Asociación Americana de Psicología. De 1956 a 1958 fue el primer presidente de la recién fundada Academia Americana de Psicoterapeutas. Además de sus labores de docente en Universidades como la Universidad Estatal de Ohio, en 1945 en la Universidad de Chicago, en el Centro de Orientación desarrolló un ambicioso programa de investigaciones en el campo de la psicoterapia, trabajo que posteriormente expone en sus textos. Rogers resalta la importancia de la relación interpersonal y las actitudes promotoras del desarrollo humano estableciendo los principios que posteriormente lo desarrolló en el enfoque centrado en la persona. Hacia finales de la Segunda Guerra Mundial (1944-1945), fue director de los Servicios de Orientación de la Organización de los Servicios Unidos, contribuyendo a la atención de militares participantes de la guerra. En sus últimos diez años de vida difundió y aplicó sus ideas, en diferentes países como Brasil, México, la Unión Soviética y Sudáfrica. En sus libros publicados nos proporciona antologías de sus conferencias y artículos, dichos artículos fueron traducidos al idioma español por Lafarga y Gómez del Campo (1978-1992) pioneros del ECP en México.

El enfoque centrado en la persona (ECP) desarrollado por Rogers se origina en la práctica psicoterapéutica y en la investigación. En los años cuarenta, Carl Rogers hace una gran contribución a la psicología humanista mostrando un enfoque psicoterapéutico

sistematizado. Rogers (Citado en Lafarga y Gómez, 1992) describe el sistema psicoterapéutico centrado en la persona y emprende una etapa de reformulación de hipótesis, práctica clínica y verificación científica. Este trabajo fue publicado en su primer libro “Counseling and Psychotherapy” en 1942. Texto que sintéticamente presenta su hipótesis: Proceso terapéutico motivado por el impulso de la persona hacia el crecimiento, proceso vinculado a la expresión y verificación de sentimientos, comprensión del presente más que del pasado y como elemento determinante de la efectividad del proceso la relación terapéutica y no la conceptualización.

El Enfoque Centrado en la Persona es considerado pilar del desarrollo humano. Este enfoque se erigió como un método innovador, pues se funda en la esencia del ser humano y en su posibilidad de realizarse a través de sus potencialidades. Es un enfoque por excelencia emancipatorio.

A continuación presento un resumen de los aportes de Rogers organizados por Segre (2002). A partir de los principios y de la teoría de la terapia centrada en el cliente, Rogers abarca aspectos disímiles como la concepción del ser humano y la ciencia que lo estudia (Coulson y Rogers, 1968; Rogers y Stevens, 1967); el desarrollo humano personal, la complejidad y la belleza de la comunicación en grupo (Rogers, 1970), en la pareja y en la familia (Rogers, 1972); el desarrollo humano educacional, el aprendizaje significativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rogers, 1969, 1983; Rogers y Freiberg, 1994); el desarrollo humano organizacional; el desarrollo humano social, el poder personal y la resolución de conflictos sociales (Rogers, 1977); y el desarrollo humano trascendental, la congruencia entre la persona y el universo (Rogers, 1978).

2.3.3.1. Fundamentación teórica del ECP

La tendencia actualizante. Es la capacidad natural e innata que posee todo ser vivo. Constituye la motivación básica en el organismo humano. Bajo la premisa de que la vida es un proceso activo, el organismo tiene una disposición a actualizarse, mantenerse, desarrollarse y reproducirse, sea el medio favorable o desfavorable. Rogers (1980) afirma, en condiciones que promueven el crecimiento la tendencia actualizante es

selectiva, direccional y constructiva; se expresa en un amplio rango de conductas y necesidades. Rogers (1985) señala que la tendencia actualizante “es el desarrollo de la autonomía y en el sentido opuesto al de la heteronomía” (p. 24).

La aceptación positiva incondicional. Es entendida como el respeto y el valor hacia la persona en forma incondicional. Aceptar su individuación, su unicidad, sus pensamientos, actitudes y valores.

Empatía. Facultad de ponerse en el lugar del otro. Es un estado de comprensión y percepción del marco de referencia interno de la otra persona. Es decir entender los significados, emociones y sentimientos sin asumirlos como nuestros. (Rogers, 1985).

Congruencia. Representa el equilibrio entre lo que una persona piensa, siente, valora y actúa. Rogers, (1985) manifiesta que cuando las experiencias relativas al yo son adecuadamente simbolizadas e integradas se produce un estado de congruencia entre el yo y la experiencia, y el funcionamiento del individuo es integral y óptimo. La congruencia implica una libre entrada a la conciencia de cualquier experiencia que tenga la persona, simbolizándola e integrándola correctamente. Esto favorece un funcionamiento óptimo del organismo humano, tanto a nivel físico como psíquico; implica la libre expresión de la tendencia actualizante.

Rogers (1980) plantea que cualquier actividad del hombre puede ser orientada con las bases del Enfoque Centrado en la Persona. Sus valiosos aportes derivados de su experiencia, tuvieron aceptación y provocaron cambios y crecimiento en el campo de la psicología, en el campo laboral, administrativo, militar, médico y en el campo educativo.

2.3.3.2. Carl Rogers y el Enfoque Centrado en la persona en la educación

En el terreno de la educación, como iniciador de una teoría que revoluciona los sistemas educativos, plantea el desarrollo humano desde una práctica educativa no directiva, técnica que debe emplearse con precaución y previa preparación de las personas. Rogers, propone una educación libre de imposiciones y programas preconcebidos, un espacio

donde el educando descubra sus potencialidades las mismas que orientará la adquisición de conocimientos y dirigirán su desarrollo personal. En su libro “Libertad y Creatividad en la Educación” presenta experiencias educativas desde el ECP, los fundamentos filosóficos que sustentan su teoría y un programa autodirigido y práctico que puede ser aplicado en el sistema educativo actual (Rogers, 1983).

Rogers (1964), considera que el principio fundamental en educación es, “... tener confianza en la capacidad del individuo para conocerse así mismo, en su capacidad para adquirir conocimientos externos, con la única condición que se le proporcione los medios”. Asevera que las personas conocen lo que es nocivo, preciso, lo que les interesa o no, y su aprendizaje y desarrollo forma parte de un proceso que se inicia con la disposición, una actitud proactiva, y capacidad de escucha entre los agentes educativos.

2.4. Aprendizaje significativo y crecimiento personal

Abordaré el aprendizaje significativo como el conocimiento asimilado, integrado, útil para la vida cotidiana, en el que implica un contenido cognitivo, afectivo, social y espiritual. En primer lugar daré referencia al aporte de Ausubel, luego revisaré la visión del aprendizaje significativo desde el Enfoque Centrado en la persona planteado por Rogers y la aplicación de dicho enfoque a la educación por Ana María González.

2.4.1. David Paul Ausubel

Psicólogo y pedagogo estadounidense representante del constructivismo. En el campo educativo y la psicología aportó con el desarrollo de los organizadores de avance. La construcción del conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Ausubel plantea que, el aprendizaje significativo depende de la estructura cognitiva previa y su relación con la nueva información. Esta relación se debe dar de forma no arbitraria y sustancial. Para que haya un aprendizaje significativo es preciso partir de los conocimientos que anteceden al nuevo aprendizaje, además implica el reconocimiento de la fenomenología, la concepción del mundo, y forma de verificarse a sí mismos.

2.4.2. Carl Rogers

Rogers (1983) basado en su experiencia en el campo educativo, afirma que hay modos prácticos de tratar al estudiante, de estimular y facilitar el aprendizaje significativo. Estos modos eliminan los elementos de la educación tradicional, es decir no están sustentados en un currículum, sino en la autoselección de planes de estudio adaptado a las necesidades de la población estudiantil. Cada estudiante determina su necesidad de aprendizaje por lo que las tareas y actividades no son uniformes. De igual forma el proceso de evaluación no es estandarizado. La calificación es determinada por el estudiante o se minimiza su valor como indicador de aprendizaje. El aprendizaje significativo se convierte en producto de los esfuerzos del organismo por satisfacer sus necesidades.

Rogers (1983) al igual que Maslow (1990) coinciden en que el hombre moderno vive en un ambiente de constante cambio, un medio que pone a prueba la capacidad de sobrevivencia. Rogers (1983) menciona que la educación y la trasmisión de conocimientos no han sido cuestionadas durante siglos porque han servido con determinado sentido a un mundo estático. Además afirma, la educación tiene un único propósito válido: el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático. Este propósito se puede lograr a partir de la facilitación del aprendizaje libre. Un aprendizaje que forme al hombre que aprende, a adaptarse, a evolucionar. Un aprendizaje que brinde respuestas constructivas, cambiantes y flexibles a situaciones problemáticas que el ser humano enfrenta. En palabras de Rogers la facilitación del aprendizaje transformador es aquel que permite:

“... liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio” (p.90).

De igual forma asevera que tal aprendizaje no depende de la planificación curricular, materiales bibliográficos, didácticos y audiovisuales; tampoco de las cualidades didácticas del facilitador, sino de ciertas actitudes reveladas en su relación con el

estudiante. Estas cualidades y actitudes facilitadoras del aprendizaje significativo son: la autenticidad del facilitador; la aceptación positiva incondicional y la comprensión empática. Tres frases que forman parte de las hipótesis planteadas y confirmadas en la práctica por Carl Rogers en diferentes campos, uno de ellos es el campo educativo.

Rogers (1983) formula diez principios basados en su experiencia e investigación en el contexto educativo, principios que resumo en los siguientes:

1. El ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje, su curiosidad es innata. Su necesidad de aprender y evolucionar es ambivalente. Ésta se relaciona con el dolor que implica el aprendizaje significativo o por la resistencia a dejar los aprendizajes anteriores. Dolor que es superado con la satisfacción que le brinda desarrollar su potencial (Por ejemplo: el aprender a caminar de un niño).
2. El aprendizaje significativo es producto del interés personal, la participación activa y responsable en el proceso y los resultados; el descubrimiento de recursos; formulación de problemas y la búsqueda de soluciones.
3. Todo aprendizaje significativo implica un cambio en la organización del sí mismo, éste es amenazador y existe la tendencia a rechazarlo.
4. Los aprendizajes que amenazan el sí mismo se perciben y asimilan con mayor dificultad si las amenazas externas son reducidas. Por el contrario la humillación, el ridículo, la desvalorización, el desdén y el desprecio amenazan a la persona misma.
5. El aprendizaje significativo se logra con la práctica y la experimentación en situaciones vivenciales. El aprendizaje autoiniciado abarca la totalidad de la persona (afectividad e intelecto) es el más perdurable y profundo.
6. La independencia, la creatividad y la confianza en sí mismo se facilitan si la autoevaluación y la autocrítica son básicas y la evaluación de terceras personas es relegada a segundo término.
7. El aprendizaje social más útil es el aprendizaje del proceso porque implica una continua actitud de apertura a la nueva experiencia e incorporarlo al sí mismo.

Estos principios muestran una forma distinta de concebir el acto de enseñar y aprender. Difiere de la educación tradicional por los roles asumidos en libertad, la participación activa de los estudiantes en función de sus valores e intereses contextuales y el rol del profesor como facilitador del proceso de aprendizaje, el cambio y como promotor de relaciones respetuosas.

2.4.2.1. Cualidades del docente que facilitan el aprendizaje significativo

Rogers (1983) con base en la hipótesis de que no se puede enseñar a nadie, sino sólo facilitar el aprendizaje, plantea las siguientes cualidades del docente:

La autenticidad, es una actitud básica que promueve el aprendizaje significativo. Rogers (1983) dice:

“Cuando el facilitador es una persona auténtica, obra según es y traba relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada, su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia. Esto significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y de comunicarlas si resulta adecuado. Significa que va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que es el mismo que no se niega... el maestro puede ser una persona real en su relación con los alumnos. Puede entusiasmarse, aburrirse, puede interesarse por los estudiantes, enojarse, ser sensible o simpático. Porque acepta estos sentimientos como suyos no tiene necesidad de imponérselos a los alumnos. Puede gustarle o disgustarle el trabajo de un estudiante, al margen de que sea correcto o deficiente desde un punto de vista objetivo o de que el estudiante sea bueno o malo. Expresa simplemente la impresión que le despierta el trabajo, una sensación que lleva dentro de sí. De este modo para sus estudiantes es una persona y no la encarnación anónima de los requerimientos del currículo ni un conducto estéril por donde pasan los conocimientos de una generación a otra” (pp. 91 - 92).

Este párrafo pone en contraste al hábito común de los maestros de asumir un rol frente al estudiante. Este rol se relaciona con el acto de instruir. El maestro al asumir el rol de instructor de conocimientos y no de facilitador se olvida que es una persona capaz de

vivir experiencias y de comunicarlas sin miedo a expresar sus percepciones, emociones y sentimientos.

Aprecio, aceptación y confianza, poner en práctica los tres términos implica el manifiesto de la actitud positiva incondicional, es decir, manifestar la aceptación del estudiante como una persona única con derechos propios, con sentimientos que varían desde el miedo por lo desconocido, apatía y falta de interés por temáticas que no forman de sus objetivos de aprendizaje, y la alegría por los logros alcanzados. De igual forma respetar y valorar sus potencialidades.

Comprensión empática, es la capacidad del maestro de comprender y percibir con sensibilidad el proceso de aprendizaje significativo del estudiante sin evaluarlos y emitir juicios.

González (1991) basada en su experiencia de la aplicación del ECP en la educación, manifiesta que el aprendizaje significativo es "...la piedra angular de la educación centrada en la persona" (p.71). Además de hacer mención a la tres cualidades que facilitan el aprendizaje significativo planteado por Rogers, enfatiza los factores más importantes del aprendizajes significativos entre ellos considera la **facilitación de contenidos** a partir de comprender el ritmo, la capacidad, el funcionamiento orgánico y las necesidades de cada persona. **El funcionamiento integral de la persona** en sus dimensiones biológica, psicológica, espiritual y social. **Las necesidades, inquietudes, interés** y conflictos de la persona en relación a la etapa de su vida. **La creación de clima favorable para el aprendizaje** en libertad ya que un espacio amenazante propicia respuestas defensivas, conductas rígidas y aprendizaje de conocimientos a nivel intelectual. **El estudiante como elemento activo y responsable de su proceso**, y el docente como facilitador.

En relación a la primera condición planteada por Rogers (el aprendizaje significativo se da cuando la persona está en contacto real con sus intereses), González (1991) asegura que cuando el aprendizaje se vincula con el interés y las experiencias de vida, estos aprendizajes son trascendentes pues son producto de un proceso dialéctico y de la

búsqueda de soluciones a problemas importantes de su existencia. De igual forma al referirse a los recursos didácticos afirma que en proporción con la cantidad y calidad de estos, es más importante la libertad para elegir su uso que la imposición. Finalmente González (1991) confirma "...el aprendizaje significativo se dará cuando exista una atención real a la persona, a su individualidad, a su propio proceso y desarrollo" (p. 74).

2.5. Danza y desarrollo personal desde el enfoque humanista

La comunicación para Rogers (1964) es "la mejor arma para modificar la estructura básica de la personalidad de un individuo y mejorar sus relaciones y comunicación con los demás" (p. 289). Rogers (1964) basado en su experiencia como terapeuta, maestro e investigador afirma que practicando la comunicación empática, es posible liberar poderosas fuerzas de cambio en la persona cuando se atiende lo que dice, comprende cómo se siente, se aprecia el significado y el matiz emocional. Este proceso implica hablar después de escuchar empáticamente. Reproducir con exactitud las ideas y sentimientos del interlocutor y presentar nuestro punto de vista a partir de situarse en el marco de referencia del otro. En toda comunicación existen actitudes contradictorias, las mismas que son exageradas y defensivas cuando uno de los participantes cree tener la razón y los demás están completamente errados. En el caso de la comunicación entre profesores y estudiantes es común que el profesor se considere dueño de la verdad.

Martínez (2003) menciona que en la acción educativa se ignora o descuida la visión del ser humano como una unidad en sí mismo, con capacidades y limitaciones de relación, integración, crecimiento, y elección. Este descuido o desconocimiento se refleja en el actuar cotidiano del docente manifestado en las imposiciones, amenazas, acciones punitivas, y/o seducción que transgreden la voluntad del estudiante. Martínez, desde una concepción humanista manifiesta que los educadores son modelos y artesanos en la facilitación de procesos humanos. Los términos "modelo" y "artesano" aluden a aspectos fundamentales del proceso educativo. El modelar es una manera de comunicar a los estudiantes valores, actitudes, conductas. Martínez (2003) afirma que:

“Educar debe responder a un deseo de comunicar y recibir experiencia humana; a una motivación por estar y participar en un proceso de autoafirmación constante; a una satisfacción por contemplar y ver surgir las potencialidades del ser humano; a un asombro profundo ante la capacidad de expansión de cada individuo, y a un respeto por las dificultades y limitaciones que tiene que hacerlo, que, al final de cuentas, son potencialidades y limitaciones que vienen a ser espejo de la propia expansión y de los tropiezos del que educa”. (p.17)

Rosenberg (2006) proporciona un aporte significativo sobre comunicación no violenta como un lenguaje de vida. La fundamentación y principios de la comunicación no violenta (CNV) o comunicación compasiva tiene influencias Rogerianas. Rosenberg manifiesta que los resultados de las investigaciones de Carl Rogers sobre los componentes de una relación de ayuda tuvieron un papel sobresaliente en su comprensión del proceso de la comunicación. La similitud de las hipótesis de Rogers y Rosenberg es manifestada en la aseveración de una comunicación empática generadora de cambios en las relaciones personales, laborales, sociales y políticas.

Rosenberg comprueba la función primordial del lenguaje y su respectivo uso. Su enfoque se centra en el acto de hablar y escuchar desde el corazón, es decir, comunicar permitiendo que aflore la compasión natural.

González (1993) considera al desarrollo humano como un proceso ascendente y constante de transformación. Asevera, cuando no es obstaculizado o distorsionado, tiende de manera natural a trascender, a ir más allá de las dicotomías o polaridades, del individualismo y el egocentrismo, de todas las fronteras que impiden el despertar de la conciencia. Según González el proceso de desarrollo o autorrealización de las potencialidades consiste en la actualización de las cinco dimensiones que constituyen al hombre: la dimensión biológica corporal, la psicológica que incluye lo racional- mental, afectivo emocional, la organísmica, la transpersonal y la unitaria o cósmica. Para González cuando la enseñanza se convierte en un acto de instruir, amaestrar a los estudiantes, la didáctica deja de ser arte y se convierte en instrumento de control y represión. De esta forma se obstaculiza la creatividad, la espontaneidad, la originalidad, la comunicación, el juicio crítico y la

expresión del ser humano. En contraste, cuando el proceso de enseñanza- aprendizaje se realiza en un ambiente de respeto al ritmo y las etapas de desarrollo de los estudiantes, se permite la realización en libertad del potencial en cada una de las cinco dimensiones.

Bolinches (1988), propone la facilitación del acondicionamiento a la realización a través del análisis, comprensión y superación de las limitaciones y posibilidades de la Persona; propuesta basada en la autorrealización planteada por Maslow (1990) y Rogers (1961). Bolinches, menciona que emprender esa importante y trascendental tarea de mejorarnos a nosotros mismos implica utilizar la fuerza o energía interior, nuestro yo potencial, lo que somos y podemos desarrollar. Fuerza que subyace en todo ser humano porque forma parte de nuestra esencia. Esta afirmación, parte del principio que el desarrollo del potencial humano es por naturaleza positiva y constructiva. El autor, además de tomar como referente la metafísica aristotélica y su clasificación de ser esencial (características específicas y definitorias como ser mortal, racional y social) y ser accidental (cualidades: alto, gordo simpático, etc.); agrega la clasificación “ser en acto” y “ser potencial”. Para explicar esta clasificación hace mención a la complejidad, ambigüedad y polivalencia del ser humano y ejemplifica: un niño (ser acto) puede llegar a ser un hombre (ser en potencia). Asevera que una persona potencial puede llegar a ser a partir de lo que es en acto; es decir, una persona condicionada a partir del desarrollo de su potencial puede convertirse en un ser seguro, equilibrado y orientado a su autorrealización.

Rogers (2003) con base a su experiencia en diferentes niveles educativos y el trabajo compartido con su padre Carl Rogers aborda la forma en que el arte y la expresión sirven al crecimiento personal y grupal en la Terapia Expresiva Centrada en la Persona. Sostiene que:

“Las artes expresivas son el medio para aproximarse al miedo, la vergüenza, la culpabilidad o el enojo, inconsciente o no expresado, que frecuentemente nos ata a un patrón de silencio. La expresión creativa, que se acepta y comprende puede ayudar al participante a enfrentar estos sentimientos oscuros y tender un puente a la alegría, la sensualidad, el amor y la compasión” (p.3).

Entonces es preciso asumir un compromiso ético, para hacer de la danza un medio para fortalecer una educación constructiva, divergente, holística. Establecer un clima que permita la apertura del estudiante como ser libre, capaz de elegir, valorar, comunicar con congruencia (lo que siento expreso) ser real y auténtico. Queda en la decisión del docente de danza el involucrarse en procesos innovadores, que promuevan el cambio de paradigmas en la escuela especialmente hacer de la danza un medio para promover el aprendizaje significativo y lo más importante hacer del docente un ser humano consciente de su rol, de su comunicación personal e interpersonal, de su espacio y su trascendencia.

2.6. La danza en los planes y programas de la Educación Secundaria

El arte dentro de las programaciones curriculares es visto desde una posición marginal y dentro de las disciplinas artísticas, la danza es doblemente marginada; es vista como una simple actividad recreativa de exhibición. En el proceso de enseñanza aprendizaje no es aceptada y valorada por completo la compleja red de procesos intelectuales que implica su realización y apreciación.

Estudiosos como Rudolf Arnheim, y Howard Gardner, han aportado teorías que realzan la función del arte en el campo educativo. Arnheim (1989) sitúa la percepción y la creación artística en el centro del proceso educativo. Sus ideas repercuten en la teoría educativa y en la práctica en el aula. Con el arte hay un mundo sensible que se experimenta. La percepción colabora en el desarrollo de procesos como: discriminación, análisis, argumentación y pensamiento crítico. En ese sentido, la percepción es construcción, inteligencia y proceso dinámico. La percepción es un proceso influido por la cultura, mediante el cual se construyen concepciones, creencias, valores y conductas que son indispensables en la conformación de estructuras de pensamiento. Gardner (2005) considera que el ser humano posee siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal, y determinan la competencia cognitiva del hombre. Estas inteligencias implican la habilidad necesaria para resolver problemas y elaborar productos relevantes en un contexto determinado. Además afirma que, el reto de la educación artística consiste en relacionar de forma

eficaz los valores de la cultura, los medios para la enseñanza y la evaluación de las artes, con los perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes.

En la República de Colombia el Ministerio de Educación nacional, en el campo de la Educación Artística y Cultural propone para la Educación Preescolar, Básica y Media, la articulación de conocimientos, procesos, productos y contextos orientados a favorecer en el estudiante el desarrollo de competencias. En las competencias se considera, en primer lugar al aprender a ser y sentir (desarrollo actitudinal); segundo, aprender a conocer (Desarrollo cognitivo); y aprender a saber y saber hacer (desarrollo práctico y comunicativo). Se concibe que el desarrollo integral del estudiante es posible a partir de facilitar el autorreconocimiento de su yo y sus entornos. Este autorreconocimiento dará pauta a un ser ético, capaz de expresarse libremente en ambientes colectivos, y de identificarse con su cultura y tradición.

En México los programas de arte que propone la SEP, tienen como propósito la formación integral y al desarrollo de competencias para la vida, esto lo subraya en la presentación del perfil del egresado de la educación básica, quien será capaz de: “Apreciar y participar en diversas manifestaciones artísticas. Integrar conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios”. Además manifiesta que uno de los aspectos de la Reforma de secundaria es ubicar a los adolescentes como centro del currículo. Esto contradice a la situación real, puesto que la escuela determina la disciplina artística que se va a enseñar. Esta elección está en función de la especialidad del profesor con el que cuenta la escuela, además condicionan ésta elección los escasos recursos económicos y la carencia de infraestructura adecuada.

En la ciudad de México, distrito Federal muchas escuelas optan por desarrollar la disciplina de artes plásticas durante los tres años de la educación media. Esta elección se vincula con los bajos costos para la implementación de talleres (materiales e infraestructura), y la presencia de docentes especializados en la disciplina. Esta decisión da lugar al aprendizaje exclusivo de conocimiento teóricos y prácticos de la disciplina

elegida, situación que priva a los estudiantes de aprendizajes relacionados con las disciplinas de arte dramático, danza, música, artes visuales y audiovisuales.

2.7. Investigaciones sobre danza y su valor pedagógico

En este subtítulo describo las razones que dificultan escribir sobre danza, seguidamente continuo con publicaciones de textos, tesis y artículos que hablan sobre la práctica de la danza en el contexto educativo y finalmente aludo a experiencias de danza que corroboran el trabajo dancístico con niños especiales, y adultos en espacios de educación no formal.

Al hacer una revisión de la historia del arte de la danza en contextos educativos, corroboro que las investigaciones, publicación de artículos, proyectos y experiencias de danza en talleres son realizados con estudiantes de educación inicial, educación primaria, adultos mayores y personas discapacitadas. Las investigaciones y la práctica de danza con adolescentes de educación secundaria es exigua.

Los autores de las investigaciones y/o publicaciones que abordan el tema de la danza manifiestan que, en relación a lo que se conoce sobre las demás artes, el conocimiento de danza es bastante reducida. Esta carencia de testimonios se relaciona con lo intangible y abstracto del movimiento expresivo. Al respecto Laban (1984) manifiesta:

“...todas las demás artes han dejado testimonio bajo forma de edificios, pinturas, manuscritos de poesía y música, el arte del movimiento de las épocas anteriores se ha desvanecido sin dejar más vestigios que descripciones para ofrecer un cuadro de movimiento, o en coreografías que en realidad nadie puede descifrar” (p. 14).

De igual forma Laban (1987) manifiesta que investigar el arte de movimiento es una tarea difícil porque:

“...tratar con la escena que representa el espejo de la existencia física, mental y espiritual del hombre ofrece muchos problemas. Sin duda que aquí residen muchas de las razones por la que este tema ha sido abordado muy pocas veces. A pesar de

todo hay que realizar un renovado intento...abrir nuevos cauces a la investigación en un tema de tanta importancia” (p. 5).

En el prólogo del libro “La enseñanza artística en Xalapa”, Dallal manifiesta que, la investigación de la danza por sus características peculiares se convierte en un arte difícil de registrar. Basado en su experiencia dancística asevera:

“Escribir sobre danza, hablar de danza, criticar el acto dancístico, registrarlo, situarlo, ponderarlo son ejercicios que se vuelven complicados... No abundan los críticos de danza en el mundo; tampoco los investigadores e historiadores especializados en este arte. Es más los razonamientos de tipo filosófico que a la danza se han dedicado son párrafos y obras de factura compacta...Tampoco abundan los tratados, los manuales, las descripciones técnicas del arte de la danza y de sus registros y sistemas de enseñanza aprendizaje (Cruz, Peredo, y Schwartz, 1994, p.5).

En el contexto educativo el posicionamiento y tratamiento que la Reforma Educativa da al tema de la danza, difiere de un país a otro. En países de latino América (México, Chile, Perú, Colombia, etc.) al igual que España la danza es recogida dentro del área de Educación Artística o Educación Física. García (1997) realiza una comparación entre el Diseño Curricular Básico de España (DCB) y el Diseño Curricular Básico de Quebec (Canadá). Describe la forma como es abordada la danza en DCB de España (En la primera área se aborda en el bloque de contenidos “movimiento rítmico y danza” y en el área de Educación Física, la danza forma parte de los contenidos: “El cuerpo: expresión y comunicación”). García, compara esta situación con de DCB de Quebec en donde la danza es una disciplina específica. Cuestiona e invita a la reflexión porque considera que “...la integración de la danza en el Sistema Educativo Español, carece como en otros países, de propuestas claras, específicas y coherentes” (p. 19). Concluye diciendo que el Diseño Curricular Básico revela las deficiencias de la falta de un hilo conductor que sirva de guía para desarrollar la danza en el proceso educativo. Esta falta de una perspectiva clara entorpece el proceso educativo. Además de éste problema medular, asevera que se debe considerar otros problemas que inciden en la enseñanza de la danza en el nivel educativo tales como: el desconocimiento de las aportaciones de la danza al desarrollo

integral de la persona, la idea generalizada de que la danza es una actividad femenina, y el problema de la formación de los profesores.

Padilla y Hermoso (2003) en el artículo titulado “Siglo XXI: perspectivas de la Danza en la Escuela” justifican la presencia de la danza en la educación primaria y secundaria española. Revaloran la danza como la manifestación artística más antigua de la humanidad. Manifiestan que se debe plantear y orientar didácticamente el desarrollo de las distintas formas de danza para que sea utilizada como un importante recurso de expresión, de creatividad, conocimiento de sí mismo, de otras culturas, y la socialización dentro del campo educativo. Padilla y Hermoso conciben que la danza en el ámbito educativo debe ser planteada como la unión de movimientos naturales como andar, correr, girar, etc. por ello refutan la forma tradicional de la enseñanza de la danza como una actividad orientada a la repetición y memorización de patrones de movimiento centrada en el trabajo de copiar y/o reproducir (AFYEC).

García y Torres (2009) con la finalidad de plasmar los aspectos más significativos de la danza en el nivel educativo desarrollado desde la materia de educación física, recogen diferentes artículos sobre el tema de la danza y corroboran cómo cada artículo, tesis, etc. resaltan el valor pedagógico, educativo y social que la danza posee en las diferentes etapas de la vida escolar. Resaltan la estrecha relación de la danza y la formación integral de la persona desde el planteamiento de Ferreira (2008) y Añorga (1997) (Citado en García R, y Torres G, 2009), quienes definen a la formación integral a la formación física, intelectual, técnica, político-ideológica, estético-artística. (Efdeportes).

En el espacio educativo las escasas experiencias del desarrollo de la danza en diferentes regiones nos muestran como un medio fundamental y efectivo para el trabajo de la identidad cultural, la integración y la comunicación horizontal. En España se fomenta la danza como validez sociocultural y educativa. Se busca a través de la práctica de la danza folclórica la afirmación de la propia identidad, favorecer las relaciones interpersonales, las actitudes cooperativas y afectivas además de las capacidades coordinativas, rítmicas, estéticas y comunicativas. (Navarro, Rosalen, Martín, 2002, p. 2).

En México, la danza educativa es un área desarrollada en forma incipiente. Si bien es cierto que, la SEP realizó esfuerzos por difundir las danzas tradicionales de algunas regiones, la falta de un programa oficial y su implementación hizo perder su carácter formativo. En la vida escolar la práctica de la danza se considera una actividad complementaria, extra curricular; su aprendizaje está ligado a la parte técnica y coreográfica, es imitativa y mecánica. Al respecto Humphrey (citada en Duran, 1993) menciona: "...Pienso en los maestros que me formaron... no recuerdo una sola clase en que me hayan sugerido hacer un movimiento propio. Tuve instrucción pero no educación...". Si consideramos la forma tradicional de enseñanza el rol del profesor es explicar, mostrar, y el rol del alumno es imitar, enajenando la propia personalidad, situación que nos revela con claridad el bloqueo a la creatividad y la sensibilidad.

Desde el año 2006 en México Distrito Federal El Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C, a través del programa "Aprender con danza" fomenta en los estudiantes la práctica de la danza. Este programa está respaldado por la Secretaría de Educación Pública y ha sido implementado en escuelas primarias y secundarias del Centro Histórico. Según la publicación en red de sus programas y objetivos, su finalidad está centrada en coadyuvar a la formación integral de los estudiantes desarrollando el pensamiento lógico-matemático; el desarrollo de la conciencia corporal; la coordinación entre pensamiento y acción; fomentar el sentido de disciplina, respeto y participación. Además destaca que dicho programa está contribuyendo a crear un ambiente agradable en la escuela, a combatir la obesidad, el sedentarismo, la violencia y las drogas. Sobre todo a mejorar los estilos de comunicación y la competencia consigo mismo (Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C).

En Brasil Thiago (2006) investiga la visión fragmentaria que impregna la enseñanza-aprendizaje de los alumnos en el nivel preescolar. El propósito fue comprender las interrelaciones de cinco categorías en el proceso de enseñanza-aprendizaje (la afectividad, la fluidez, espacio, peso y tiempo planteados por Laban y Wallon). Thiago comprobó cómo esta fragmentación da prioridad a lo cognitivo sobre lo afectivo y motor, y perjudica el desarrollo del estudiante, además de demostrar la necesidad de repensar la

formación del profesorado para la adopción de una práctica pedagógica que tiene como objetivo la formación integral de los estudiantes.

Una experiencia innovadora de danza es publicada por las autoras del libro “Danza educativa para personas con Síndrome de Down”. De manera conjunta aplicaron un programa de Danza Educativa con bases filosóficas y técnicas dancísticas enmarcado en un profundo sentido ético. Afirman que la danza educativa es una actividad que nos recuerda lo humano que somos, un lenguaje completo y complejo que promueve la comunicación horizontal, congruente y nos permite la libre expresión de nuestras emociones, sentimientos, y vivencias (Wejebe, et als, 2003, p.28).

Wejebe, Ávila y Legaspi (1992) sostienen que el uso psicoterapéutico del movimiento puede utilizarse en personas que requieran atención especial a causa de: desórdenes de conducta; problemas físicos emocionales; discapacidades diversas, tales como: invidentes y débiles visuales; audición limitada; autismo; lento aprendizaje; lesión cerebral motora; retraso mental; tercera edad y síndrome de Down. Los conocimientos pretendidos en la Escuela deben contener significado en la vida de los alumnos, en la vida de los profesores, comunicarnos empáticamente es esencial para nuestro desarrollo como seres humanos.

Otras experiencias relacionadas con la danza y el crecimiento personal, se han desarrollado en ámbitos educativos no formales. Por ejemplo, López y Pelcastre (1997) investigan sobre la musicoterapia y psicodanza como factores generadores del desarrollo de la conciencia del yo. La investigación tiene como objetivo el describir el cómo y el porqué la música y la danza estructurada en los modelos “musicoterapia” y “psicodanza” generan efectos en la integración y expansión de la conciencia del “YO”. López y Pelcastre concluyen que la música y la danza pueden ayudar al ser humano a experimentar las dimensiones básicas de la conciencia (tiempo y espacio) y a trascender. Esta trascendencia lo relacionan con los efectos fisiológicos, psicológicos, sociales y transpersonales experimentado con determinados objetivos y procedimientos. Además sugieren que los modelos educativos deben considerar el funcionamiento de los

hemisferios cerebrales, las inteligencias múltiples y modificar los programas y prácticas educativas vigentes.

Castro (2007) realiza una investigación a partir de una propuesta de taller de danza con un Enfoque Centrado en la Persona dirigida a personas adultas. Su objetivo es evidenciar los beneficios de la práctica de la danza como medio para promover el Desarrollo Humano. Castro concluye que la actividad dancística desarrollado desde el ECP contribuye al desarrollo integral y la vida plena de cualquier ser humano.

Lemos (2010) realiza una investigación similar a la efectuada por Castro (2007), el objetivo es desarrollar la espiritualidad a través del autoconocimiento y la actividad corporal. Si bien es cierto, en el taller propuesto no utiliza la danza como medio principal para analizar la relación del cuerpo con la espiritualidad, sí se programó diversas actividades que promueven el movimiento para desarrollar la consciencia corporal, actividades que permitieron favorecer la apertura de los participantes a su dimensión espiritual y por ende a su desarrollo personal. La autora concluye su investigación corroborando cambios positivos de los participantes del taller a nivel emocional, cognitivo, relacional y comportamental. Cambios que manifiestan la valoración del cuerpo y la integración del ser como unidad bio, psico, socio y espiritual.

2.8. Saberes del docente de danza

En el trabajo docente cotidiano los profesores se apropian y construyen saberes que, más que las contribuciones teóricas sobre el cómo concretizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se convierten en los fundamentos de su práctica pedagógica. En relación a los tipos de saberes que los maestros integran en su práctica docente Tardif (2004) señala los siguientes: saberes de las disciplinas, saberes curriculares, saberes profesionales y los saberes de la experiencia. Los tres primeros están comprendidos en las ciencias de la educación y de la pedagogía y son producidos por los especialistas.

Históricamente, en opinión del mismo autor, en las sociedades premodernas las tareas de producción y trasmisión del saber estaban integradas en la figura de una sola persona. El

desarrollo del capitalismo contribuye a separar progresivamente la producción de los saberes y la tarea de formar en los mismos. Los científicos los producen y los profesores los enseñan. En tales circunstancias se enfatiza el fortalecimiento del aspecto técnico de la profesión de maestro, pues éstos están llamados a dominar la técnica para transmitirlos a sus alumnos.

En tales circunstancias la reflexión sistemática sobre las ciencias de la educación, por un lado, fundamenta la pedagogía moderna y por el otro, produce un giro en la concepción del proceso de la enseñanza. En el primer caso, genera un auge en la producción de saberes especializados y técnicos, fundamentalmente en los campos de la pedagogía y la psicología educativa. En el segundo caso, el surgimiento de nuevas tendencias pedagógicas como la escuela nueva por ejemplo, enfatizan el desarrollo de capacidades relacionadas con el aprender a aprender para cuyo fin, la selección de los saberes culturales objetos de enseñanza y aprendizaje constituyen el motivo.

Fuentes (1995) señala que los problemas de formación profesional de los docentes de danza van desde cuál es el bagaje con el que deben contar hasta cuál sería el conocimiento que les permitiera hacer frente a la docencia. El conocimiento profesional para la docencia debe estar orientado por diversos criterios a saber: El criterio sociológico; el criterio psicológico; que centra la atención en el respecto a la diversidad y heterogeneidad de las situaciones concretas, considerando los procesos evolutivos y de grupo; el criterio epistemológico, que orienta sobre la naturaleza y la estructura de los objetos de estudio profesionales; el criterio didáctico, que supone establecer una síntesis, y la observación de los procesos educativos. Estos criterios tienen que concretarse en cuatro grandes ámbitos: qué enseñar, cómo enseñar, qué evaluar y cómo evaluar.

La formación profesional del docente en la danza se da a partir de encontrar diferentes posibilidades de abordar la enseñanza de la danza cuestionando, reconfigurando y reorientando la práctica de la danza. Desde el enfoque de la investigación- acción y de la formación profesional para la comprensión, la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica. Es un

proceso de acción y de reflexión cooperativa de indagación y experimentación donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende. Interviene para facilitar y no para imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, la reconstrucción de su conocimiento experimental; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia concepción (Stenhouse, 1998).

Gardner (2005) manifiesta que las habilidades artísticas son, ante todo, actividades de la mente que involucran el uso y la transformación de diversas clases de símbolos, y que es preciso contar con profesores formados en arte, tanto en aspectos disciplinares como en técnico-pedagógicos, para que sean ellos quienes diseñen y evalúen las experiencias y trayecto del aprendizaje de sus alumnos.

La metodología que ha de facilitar la interacción en el espacio curricular aludido, requiere una disposición especial del docente de danza. Este debe ser consciente de su rol de facilitador en los procesos personales e interpersonales de sus alumnos. En dos horas de interacción en el aula, tiene el reto de lograr que los alumnos adquieran un mayor y mejor nivel de autoconocimiento y comprensión de sí mismos, de sus procesos y dinámicas de desarrollo afectivo, cognitivo, social, motriz y de sus condiciones personales y contextuales para el logro de los aprendizajes. Pero también para aprender a convivir con otras personas que tienen en común procesos similares de crecimiento.

En este espacio curricular, los estudiantes y profesor deberán vivir una dinámica de trabajo bastante simétrica. No habrá lugar para la clase frontal donde el maestro recita un contenido cultural y los alumnos solo se limitan a memorizar tal saber. En este sentido la función del profesor de danza también es una experiencia de aprendizaje para sí mismo, por cuanto la relación simétrica a la que se hace referencia exige poner en escena la calidad de persona que aporta tanto el profesor como el alumno a la relación pedagógica.

Recapitulando los planteamientos teóricos desarrollados en los títulos del presente capítulo, enfatizo la complementariedad entre ellos. Describo los orígenes de la danza y posteriormente me refiero específicamente a la danza educativa, aclaro su panorama y

utilidad desde la mirada de García (1997) quien explicita las dimensiones y funciones de la danza educativa.

Mary Wigman, Doris Humphrey, Martha Graham e Isadora Duncan, después de abandonar los movimientos etéreos y temáticas idealistas propias del romanticismo, danzaron temas de profundo contenido social. A través de la danza nos mostraron un mundo real, caótico, un mundo inspirado en los acontecimientos de la vida diaria. Sus trabajos coreográficos nos muestran que es posible desarrollar la creatividad cuando se desbordan los parámetros del tecnicismo y nos permitimos danzar en libertad, comunicar la esencia de un ser espontáneo que siente, piensa y busca constantemente desarrollarse en unicidad.

La danza educativa para llegar a ser una actividad que permita el desarrollo personal se debe realizar en un clima donde el estudiante se exprese en libertad, descubra sus potencialidades, esto será posible cuando las motivaciones de los estudiantes se vinculen con sus experiencias vivenciales tal como demostraron las pioneras de la danza contemporánea, es decir sus movimientos se inspiren en temáticas relacionadas con su contexto social, con su mundo del aquí y el ahora. Esta forma de hacer danza también se relaciona con la educación libre de imposiciones y programas preconcebidos, una educación orientada a la adquisición de conocimientos, dirigida al desarrollo personal propuesta por Rogers.

Posteriormente al hacer relevancia a los aportes de Rudolf Laban, intento valorar sus conocimientos y contribuciones a la educación del movimiento. Laban afirma que la enseñanza y aprendizaje de la danza educativa se debe dar como un proceso natural, como el caminar y correr, es decir, un aprendizaje significativo libre de imposiciones que respete la naturaleza del ser humano. Esta forma de concebir la enseñanza y valoración del arte tiene relación con los planteamientos realizados por psicólogos humanistas como Carl Rogers, Maslow, Natalia Rogers, Martínez entre otros. Todos sus planteamientos contribuyen a una misma idea: el arte promueve potencialmente el desarrollo integral del ser humano.

Si bien es cierto que Rogers presenta experiencias educativas desde el ECP, los fundamentos filosóficos que sustentan su teoría y un programa autodirigido y práctico que puede ser aplicado en el sistema educativo actual, el tema de la comunicación no violenta no es abordado con profundidad. Para complementar sus planteamientos consideré el importante aporte de Rosenberg sobre comunicación no violenta como un lenguaje de vida. De igual forma considerando los objetivos de ésta investigación los aportes de Bolinches y Martínez nos ayudan a entender las relaciones entre los agentes educativos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la danza.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

La metodología tiene que ver con todos los instrumentos conceptuales o técnicos que dan rigor y fuerza a la verificación experimental. Este planteamiento rechaza la disociación de la teoría respecto de las operaciones de investigación (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2008). La metodología hace referencia a la manera como se tratan los problemas. Está en íntima conexión con los supuestos teóricos, la realidad problematizada y los propósitos de la investigación (Taylor y Bogdan, 1992). Así, el trabajo metodológico en esta investigación, más que un conjunto de pasos que orientan el hacer en relación al objeto de investigación, es un proceso reflexivo y sistemático aprendido en el transcurso del proceso mismo de la investigación.

La explicación de este proceso lo desarrollo en los párrafos siguientes. Para ello presento argumentos relacionados con el proceso de construcción del objeto de esta investigación y la opción por el enfoque de investigación interpretativa; describo algunos aspectos relevantes de las instituciones educativas que participaron en la investigación y los actores educativos (profesores y estudiantes) que participaron en las entrevistas individuales (docentes) y grupos focales (estudiantes); expongo argumentos relacionados con el porqué de las entrevistas y finalmente presento explicaciones relacionadas con el tipo y los niveles de análisis de la información obtenida.

3.1. El objeto de investigación y la opción por el enfoque de investigación interpretativa

La investigación científica se organiza en torno a objetos contruidos. Estos se diferencian de los objetos reales (surge de la realidad inmediata) debido a que el objeto científico es construido en función de una problemática teórica. Esta facilita el análisis sistemático de todos los aspectos que se relacionan con la realidad investigada. (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2008). Esta idea permite entender que la construcción del objeto de investigación es un acto deliberado y metódico. No se reduce a simplificar la situación problemática, sino a construirlo interrogando la realidad en base a

presupuestos teóricos seleccionados deliberadamente. Así tanto el proceso de investigación como el proceso de construcción del objeto, pueden comprenderse como procesos similares en los que interactúan la teoría, la subjetividad del investigador y la realidad concreta.

En el caso de esta investigación, el desarrollo personal de los estudiantes y su relación con la enseñanza aprendizaje de la danza es el objeto de investigación. Deconstruir e interpretar los discursos que los actores aludidos producen en el contexto de la institución de educación secundaria donde trabajan y/o estudian, se relacionan e influyen con el quehacer de los docentes en la disciplina de danza y el aprendizaje de los saberes que implican.

El acercamiento a la comprensión del objeto de investigación es una operación que supone una tensión constante entre la teoría, la realidad interrogada y mi subjetividad. El nuevo discurso sobre la realidad problematizada que se presenta en esta investigación implicó curiosidad reflexiva, pues en la experiencia de investigación, “...el descubrimiento no se reduce nunca a una simple lectura de lo real...supone siempre la ruptura con lo real y las configuraciones que éste propone a la percepción...” (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2008. p. 33) La curiosidad reflexiva, al rebasar los límites de lo cotidiano, supuso una ruptura con las preconiciones relacionadas con las subjetivaciones que construyen y objetivan en sus prácticas los actores educativos en referencia.

La curiosidad reflexiva se sustenta en la perspectiva cualitativa o interpretativa. Esta orientó el proceso de deconstrucción e interpretación de los discursos producidos por los profesores y estudiantes en el contexto escolar y en relación a la problemática planteada. Esta relación fue dinámica y constante. Como el sujeto investigador es siempre un sujeto humano se torna inevitable no implicarse con el objeto de investigación. Además creo que es indispensable, pues el querer saber algo necesita voluntad y buena disposición para lograrlo y esclarecer la duda.

Erickson (1989) llama interpretativa a la investigación cualitativa. El autor sostiene, que de ese modo, se evita dar a estos enfoques (observacional participativo) la connotación

esencial de no cuantitativos; recupera el aspecto sustancial que los asemejan (interés por comprender, dilucidar y exponer el significado humano en la vida social) y el criterio básico de validez que enfatizan (comprender los significados inmediatos y locales desde el punto de vista de los actores). Al respecto Ruiz (1999) corrobora que la estrategia de una investigación cualitativa está orientada a descubrir, captar y comprender una teoría, una explicación un significado. Algunas de las características relacionadas con la investigación interpretativa se resumen a continuación:

- La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede tratando de interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas en el estudio. Su propósito es comprender la realidad sin negar la influencia que ejerce en la investigación los valores del contexto social y cultural, pues el conocimiento no es neutro y tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana. (Rodríguez Gómez, Gil flores, y García Jiménez, 1996. p. 35-36).
- La investigación cualitativa identifica la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2008).
- La investigación cualitativa permite comprender y desarrollar conceptos a partir de los datos; estudiar a los escenarios y a las personas como un todo en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan inmersas; interactuar con los informantes de manera natural; comprender de manera detallada las perspectivas de las personas dentro del marco de referencia en el que se desenvuelven; conocer de manera directa la vida social y recuperar su aspecto humano; seguir lineamientos orientadores y no reglas en tanto los métodos son flexibles y sirven al investigador; considerar la posibilidad de estudiar cualquier escenario y persona, pues todos los aspectos de la vida social son dignos de ser estudiados (Taylor y Bogdan, 1992).
- La investigación cualitativa ofrece profundidad y detalle en el estudio de la realidad mediante su descripción y registro cuidadoso (Pérez, 1998).

A la luz de estas consideraciones el camino para lograr los propósitos de la investigación fue flexible. Se construyó a medida que avanzó el proceso de investigación. Implicó

diálogo permanente con el conocimiento teórico relacionado con el objeto de investigación. Es decir las aportaciones teóricas entendidas como herramientas conceptuales ayudaron a interrogar y a profundizar en el análisis del problema de investigación; además, sirvió para contrastar las conclusiones a las que arribe con los de otros autores.

3.2. Los sujetos participantes en la investigación

Teniendo en cuenta los propósitos de la investigación y la opción por el enfoque cualitativo o interpretativo y considerando que en la Ciudad de México las escuelas deciden según su realidad desarrollar una de las disciplinas artísticas (artes visuales, artes plásticas, teatro, música y danza) trabajé con instituciones educativas de educación secundaria que desarrollan la disciplina artística de la danza. En estas escuelas en principio decidí trabajar con cinco docentes que enseñan la disciplina de danza en el tercer grado de las instituciones aludidas, posteriormente y a solicitud de los profesores de música, tome la decisión de involucrar a tres de ellos en la investigación. Las razones para proceder de este modo son las siguientes: primero, en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto los profesores de danza y profesores de música se complementan y conocen el contexto social de los estudiantes con quienes comparten la experiencia dancística. Segundo, decidí trabajar con ocho profesores (cinco profesores de danza y tres profesores de música) porque representan la totalidad de docentes responsables de la enseñanza dancística.

También participaron siete estudiantes del tercer grado de cada escuela. En total se formaron tres grupos focales. En la institución educativa “José Limón” se organizaron dos grupos focales, uno en el turno matutino y el otro en el turno vespertino. Sus integrantes fueron seleccionados por los maestros de danza. Se seleccionó a cuatro estudiantes caracterizados por su destacada participación en las prácticas dancísticas y tres estudiantes que muestran desinterés en las actividades dancísticas programadas.

Con la finalidad de asegurar la confidencialidad y mantener en el anonimato de las fuentes de información empírica, se sustituyó la denominación de las instituciones educativas por nombres de personalidades destacadas de la danza moderna como José Limón, quien expresó a través de sus coreografías dancísticas la debilidad y complejidad del carácter humano; y Jorge Reyes, músico mexicano que dedicó su vida a reivindicar las culturas mesoamericanas y dejó un gran legado musical, una fusión de ritmos prehispánicos y tecnología moderna. De igual forma los nombres de los docentes y estudiantes entrevistados se les asignó un código por ejemplo: profesora I, y grupo focal I (GF-I).

3.2.1. Las instituciones de educación secundaria

La investigación se desarrolló en tres instituciones de educación secundaria del área urbana del Distrito Federal. A fin de que el lector tenga una idea general de ellas, en los párrafos siguientes describo algunas de sus características.

Institución Educativa “José Limón” Turno matutino

La escuela ofrece el servicio de educación secundaria general. Tiene sostenimiento federal y está administrado por la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. La infraestructura es de material noble, construida en dos pabellones divididos por un patio. Este espacio tiene múltiples usos. Es el lugar utilizado para formaciones escolares, celebraciones según calendario cívico escolar, ejecución de la clase de educación física y espacio para el recreo. Todas las aulas están conformadas por más de treinta estudiantes. Los espacios de esparcimiento son reducidos y en cada receso estudiantes y profesores en el afán de comprar alimentos en el único kiosco y/o utilizar los servicios higiénicos se aglutinan. El uso del uniforme es obligatorio. Está estrictamente prohibido calzar zapatos deportivos de cualquier color, solo se acepta el color blanco. De igual forma no se acepta que las estudiantes vistan minifalda, lleven la cara maquillada y usen joyas. El uso del uniforme es observado desde el ingreso, durante su permanencia y al momento de salir de la institución educativa.

Institución Educativa “José Limón” Turno vespertino

Aunque la infraestructura es la misma de la institución educativa “José Limón”, el contexto laboral, población estudiantil, números de docentes, difiere del turno matutino. El director de la institución educativa expresa estas diferencias: “La realidad es distinta al turno de la mañana. Es como si fuera otra escuela. No usamos las mismas aulas, tampoco las oficinas administrativas. En la tarde tenemos a todos los estudiantes con problemas familiares...Es un mundo lleno de problemas...”. (Observación).

En este turno solo se usan las aulas ubicadas en la parte posterior del patio principal. El número de alumnos es menor al turno matutino. No hay obligatoriedad en el uso del uniforme. A las estudiantes se les permite ingresar con minifalda joyas y la cara maquillada. Debido al reducido número de estudiantes en el receso no se da el problema de aglutinamiento del turno matutino. El mobiliario de los salones de clase usados por los estudiantes del turno vespertino está en mal estado. La sala para la clase de danza, kiosco, biblioteca y laboratorio es compartida con el turno matutino.

Institución Educativa “Jorge Reyes”

Esta institución educativa secundaria ofrece su servicio de tiempo completo (horario de clases de 7: 30 a.m a 4 p.m) Su infraestructura consta de tres pabellones construidos de material noble, un comedor y dos patios amplios utilizados para las clases de educación física y otras actividades según el calendario cívico escolar. Cada pabellón es ocupado por un curso escolar. La institución educativa cuenta con una biblioteca que brinda servicios en sala y préstamos a domicilio, laboratorio de física y química; sala de computo con obsoletas computadoras y mobiliario en mal estado. El departamento de educación física está implementado con equipamiento básico para la ejecución de deportes. El comedor es un espacio aséptico con mobiliario nuevo. Es usado a partir de la 1: 00 p.m según turno (dos turnos). En este espacio los estudiantes consumen por una módica suma de dinero una comida según el menú del día.

3.2.2. Los profesores y profesoras que participaron en la investigación

Si bien, en esta investigación participaron profesores, profesoras y estudiantes de las instituciones educativas descritas en los párrafos anteriores, en este acápite describo algunos rasgos característicos de los docentes.

Profesora I

Docente del programa “Aprender con danza” desde el año 2006. Estudió la licenciatura de coreografía en el Centro Nacional de las Artes y la carrera de ejecutante en danza contemporánea en el Sistema Nacional para la enseñanza profesional de la danza. Asume el rol de coreógrafa, intérprete y docente. Dirige y participa como intérprete en otras compañías y grupos. A través de la danza proyecta su labor social a diferentes grupos y comunidades. Considera que la danza es una herramienta de transformación social, que posibilita el desarrollo de la sensibilidad, el sentido crítico y la participación consciente.

Profesor II

El docente impulsado por su interés en la danza y sus escasos recursos económicos, estudió música clásica en Guadalajara. Tiene el título de instructor de música y ejecutante de música clásica. Esta experiencia le ayudó posteriormente en su disciplina como estudiante de danza contemporánea. Debido a que en los años setentas no existían escuelas de formación en danza contemporánea, clásica y conservatorios que ofrecieran la carrera de danza postergó su estudio de danza, la que fue iniciada a sus treinta años. Con ayuda de un maestro australiano aprendió las bases técnicas de la danza clásica. En 1990 inicia su trabajo en la docencia dirigiendo talleres de danza contemporánea en una compañía y hace tres años participa como docentes en el programa “Aprender con danza”.

Profesor III

El docente egresó de la Escuela Nacional de danza clásica y contemporánea. Su formación es de bailarín ejecutante de danza contemporánea del D.F. En el año que

egresó, la Escuela mencionada no expedía aún el título de licenciatura en danza. Hace dos años dicha institución ya expide el título de licenciado por lo que el docente junto a otros egresados están solicitando les revaliden y les brinden la acreditación que consideran les corresponde. El docente participa desde el año 2008 el programa “Aprender con danza”.

Profesora IV

La docente estudió la carrera de bailarina profesional de danza folclórica en la escuela Nacional de Danza folclórica del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) del Distrito Federal. Hace diez años se dedica a impartir clases de danza en diferentes instituciones educativas públicas y privadas. Sus estudios de complementación en danza los alterna con los estudios de la licenciatura de psicología. Participa en el programa “Aprender con danza” hace un año.

Profesora V

La docente es especialista en educación musical egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde el 2002 ingresó a trabajar como docente en una escuela pública del la Ciudad de México Distrito Federal. Desde el año 2006 comparte con los docentes de danza la experiencia del programa “Aprender con danza”. La docente participa como una estudiante más en la clase de danza, conocimiento que le ayudan a complementar sus actividades de enseñanza de música.

Profesora VI

La docente estudió en el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) México, Distrito Federal. Asume el rol de maestra de música. Comparte las clases de danza desde que se implementó el programa en el año 2006. Antes de implementarse el programa “Aprender con danza” en la materia de artes, la docente enseñaba la práctica de la danza regional. Sus clases de danza regional las fusionaba con actividades teatrales y

actividades musicales. Su dinamismo le impulsa a participar activamente en las clases de danza, acompañando con la música y/o cuidando el orden.

Profesor VII

El docente es responsable de la ejecución musical. Su trabajo en el programa “Aprender con danza” se inició en el año 2006. Es un docente experimentado en la ejecución de múltiples instrumentos musicales. Con su activa participación intenta coadyuvar al cumplimiento de los objetivos del programa.

Profesor VIII

El docente asume el rol de profesor asistente en el programa “Aprender con danza”. Su participación en el desarrollo de las clases depende de la aprobación del docente titular, de igual forma su permanencia en el trabajo. Su rol es dirigir la primera etapa de la clase (fase de calentamiento). Posteriormente ayuda en mantener el orden durante el desarrollo de la clase, corregir y ayudar a los estudiantes que tiene dificultad en la ejecución de los pasos o coreografía.

3.3. Procedimientos e instrumentos para la construcción de los datos

El acercamiento al escenario de la investigación para la construcción de los datos, siguiendo a (Rodríguez y Gil, 1999), en un inicio fue informal, es decir se buscó información previa sobre las características de las escuelas secundarias. Posteriormente se realizó el acercamiento formal a los directores a fin de obtener el permiso para establecer el primer contacto con los estudiantes. De igual forma se realizó el contacto con los profesores. Directores y profesores tuvieron conocimiento de los objetivos de la investigación.

Definido los roles de los participantes en la investigación, escenarios de la investigación y convenida la participación de los profesores y estudiantes, la información se construyó utilizando los siguientes instrumentos y procedimientos: la observación, diario de campo, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y fotografías.

3.3.1. La observación

Permitió obtener información a partir de la experiencia directa con las situaciones sociales que viven los profesores y estudiantes principalmente en el aula donde se desarrolló el proceso de interacción didáctica. Al inicio se desarrolló con el propósito de conocer y familiarizarme con el escenario y las personas que participaron en la investigación. Posteriormente se fue focalizando en el proceso de interacción didáctica en el aula y otros espacios de la escuela.

Las observaciones se registraron de manera precisa y detallada en notas de campo descriptivas, después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con los sujetos de la investigación (Taylor y Bodgan, 1992). En el caso de esta investigación se centró en lo esencial del objeto de estudio para registrar de manera exhaustiva la situación observada. Para registrar de manera detallada se utilizaron también las conversaciones informales previas y posteriores al ingreso al escenario de la investigación. Paralelamente a estas notas se elaboraron notas de campo analíticas, estas permitieron registrar las interpretaciones y los conceptos iniciales de la situación en estudio en base a los datos recogidos.

En toda observación preexisten factores estructurantes del pensamiento, realidades mentales y un trasfondo u horizonte previo en los cuales se inserta y da sentido, esto hace que el investigador se aproxime a una realidad con expectativa y prejuicios sobre el objeto observado; por ello la interpretación se convierte en una interacción dialéctica entre las expectativas del investigador y el significado de un texto o acto humano. En el afán de comprender una realidad concreta, la observación no solo se realizó en el salón de clases sino en otros momentos y escenarios como patio escolar, comedor, periódicos murales, recesos, horarios de ingresos y salidas de la escuela.

3.3.2. La entrevista

El acercamiento a la realidad cuestionada para construir información sobre el quehacer de los profesores, se realizó a través de entrevistas. Estas permitieron escuchar sus voces

sobre aspectos relacionados con el desarrollo de las prácticas docentes y el desarrollo personal de los estudiantes manifestados en sus estilos de comunicación, afectividad y socialización.

Según Kvale (1996) (citado en Martínez, 2008) el propósito de la entrevista es obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con la finalidad de lograr interpretaciones fidedignas del significado de los fenómenos descritos. En la presente investigación las entrevistas tienen el propósito que los profesores y estudiantes entrevistados produzcan un discurso (objetivación) que dé cuenta de su subjetividad en relación a sus prácticas específicas en el contexto de la institución donde laboran. Entiendo a la subjetividad, no como lo opuesto y excluyente de la objetividad, sino como parte de un proceso dialéctico en el que el límite entre ambos es indefinible.

Los profesores y estudiantes viven y poseen un conjunto de significados y sentidos de la experiencia compartida. Estos significados están vinculados con sus vivencias personales y se articulan en lo social como dimensión más amplia. Las entrevistas se constituyen como un recurso válido para acceder a través de los discursos a los significados individuales y sociales sobre el quehacer docente y cómo estas se relación con el desarrollo personal de los estudiantes.

En relación a la entrevista, Bourdieu, Chamboredon, y Passeron (2008) consideran que las preguntas que constituyen el cuestionario son una teoría en acción y que no pueden existir respuestas al margen de un sistema de interrogación, así mismo:

“En tanto no hay registro perfectamente neutral no existe una pregunta neutral. El sociólogo que no somete sus propias interrogaciones a la interrogación sociológica no podría hacer un análisis verdaderamente neutral de las respuestas que provoca...si quien interroga, carente de una teoría del cuestionario, no se plantea el problema del significado específico de sus preguntas, corre el peligro de encontrar con demasiada facilidad una garantía del realismo de sus preguntas en la realidad de las respuestas que recibe” (p.69).

El autor advierte sobre la necesidad de verificar con antelación las condiciones bajo las cuales se construyen los cuestionarios, pero también expresa la necesidad de interrogar constantemente las preguntas al interior de la propia investigación. Reclama una actitud reflexiva del investigador en relación con los conceptos fundamentales que guían la interrogación. Por otro lado, se podría decir también que al entrevistar se debe tener en cuenta que una misma situación tiene significado distinto para las personas involucradas en la misma. Cada participante otorga significado a sus experiencias articulando su historia personal con la situación que vive en el momento, es decir, la manera como construye su conocimiento, la manera como percibe y valora todo aquello que lo rodea influyen en las significaciones sobre sus prácticas educativas y sus aprendizajes.

Los significados que asignan a sus prácticas educativas y las vivencias en el aprendizaje por parte de los estudiantes son muy personales y solo pueden ser interpretadas a través de la deconstrucción de sus discursos. Sus discursos vinculan los hechos de la situación educativa en la que intervienen con la reconstrucción personal que hacen de tales vivencias. De este modo la experiencia de cada profesor es singular y trasciende el conjunto de hechos educativos que habitualmente se reconocen como verdaderos. De igual forma la experiencia del estudiante es peculiar, única.

Desde esta perspectiva los discursos de profesores y estudiantes son fundamentales en esta investigación. El lenguaje es un medio privilegiado para acceder a sus experiencias que se pretenden deconstruir e interpretar. Es a través del análisis de los discursos que se puede identificar una serie de situaciones que permiten una mejor comprensión de los sentidos y las prácticas educativas. Las preguntas se constituyen en el motor que movilizan en los profesores y estudiantes una serie de concatenaciones que se manifiestan en los discursos. Los entrevistados producen discursos en función de la manera como entienden las preguntas demandantes de respuestas.

“...Suponer que la misma pregunta tiene el mismo sentido para sujetos sociales distanciados por diferencias de cultura pero unidos por pertenecer a una clase, es desconocer que las diferentes lenguas no difieren solo por la extensión de su léxico o

su grado de abstracción sino por la temática y problemática que transmiten...”
(Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2008. p.64)

Es de fundamental importancia estructurar un conjunto de preguntas que provoquen en las entrevistas las respuestas vinculadas con el objeto de investigación. Se trata de lograr que los entrevistados resignifiquen sus experiencias, que produzcan discursos con sentido para él mismo. Así los discursos producidos entrelazan una serie de elementos que permiten acceder a las significaciones que hacen sobre sus prácticas educativas y hace posible que el investigador pueda tener una perspectiva más completa sobre el objeto de investigación.

En el caso de esta investigación, antes de realizar las entrevistas y de acuerdo con mis preconceptos se elaboró una matriz de entrevista en donde se consideraron tres ejes temáticos. Cada eje temático con sus respectivos aspectos, indicadores y preguntas. El primer eje temático está relacionado con la práctica pedagógica del profesor de artes en la disciplina de danza. Este eje temático tiene dos aspectos: la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. En la planificación se consideran los siguientes indicadores: características de los estudiantes, selección de contenidos de aprendizaje, elaboración de sesiones de aprendizaje y medios y materiales a utilizar. A partir del establecimiento del eje temático, aspecto e indicador se elaboró las siguientes preguntas: ¿Qué características de los estudiantes considera usted para la planificación de las sesiones de aprendizaje? ¿Qué criterios considera usted para la selección de contenidos de aprendizaje? ¿Considera que es importante la elaboración de aprendizajes, por qué?

En el aspecto de desarrollo del aprendizaje, se consideré los siguientes indicadores: secuencia de actividades, actividades del asesor y el estudiante, y verificación del aprendizaje. Teniendo en cuenta que en el desarrollo de las sesiones de enseñanza aprendizajes implica la participación de los estudiantes se elaboró preguntas para el profesor y preguntas para el estudiante. Las preguntas para el profesor fueron: ¿Podrías comentar que actividades desarrollas como maestro y que actividades realizan los estudiantes para lograr los aprendizajes previstos? ¿Cómo constatas que los estudiantes

aprendieron lo que enseñaste? Las preguntas para los estudiantes fueron las siguientes: ¿en la clase de danza que actividades realizas? ¿Consideras que la manera como se desarrolla la clase facilita tu aprendizaje? ¿Cómo evalúa el profesor tus aprendizajes?

En el segundo eje temático relacionado con los saberes de la disciplina de danza se consideró dos aspectos: aprendizaje en la formación inicial y continua y aprendizajes en la práctica pedagógica. En el primer aspecto los indicadores son los aprendizajes logrados en su formación inicial como profesional de la danza y los aprendizajes logrados en su formación continua. De allí se formuló las siguientes preguntas: ¿Qué saberes aprendidos en tu formación como profesional de danza destacarías? ¿Cómo esos aprendizajes te ayudan en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué aprendizajes has logrado después de tu formación profesional? En el segundo aspecto aprendizajes en la práctica pedagógica, consideré el indicador aprendizajes logrados en la experiencia de la enseñanza de la danza y se elaboró las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los aprendizajes que destacarías en la disciplina de la danza logrados en tu experiencia de maestro?

En el tercer eje temático denominado: Desarrollo personal de los estudiantes se formula el aspecto: descubrimiento y desarrollo de capacidades. El indicador es: desarrollo de capacidades de comunicación, expresión afectiva y socialización. Las preguntas formuladas corresponden a la temática del desarrollo personal de los estudiantes: ¿En el proceso de aprendizaje de la danza consideras que mejora tu comunicación con tus pares y maestros? ¿De qué manera la danza contribuye en el desarrollo de tus habilidades físicas? ¿Qué valores cultivan en el desarrollo de las sesiones de danza? ¿De qué manera la danza te ayuda a expresar tus sentimientos y emociones? ¿Cómo el aprendizaje de la danza hace que te relaciones con tus pares, maestros y familia?

El número de entrevistas fueron variables, tuvieron carácter confidencial. Las entrevistas se registraron en audio y fueron filmadas con el permiso expreso y escrito del colaborador; posteriormente se transcribieron a textos.

El desarrollo de la entrevista se auxilió de un guión previo o preguntas guía que surgieron a partir de las observaciones iniciales. Para la primera entrevista, las preguntas fueron

amplias y el guión bastante flexible, para las posteriores, las preguntas fueron menos abiertas, surgieron de la relectura de las entrevistas iniciales, la finalidad fue ampliar y/o completar información relevante para los propósitos del estudio (Ver anexo 2 y 3).

3.3.3. Grupos focales

En relación con las entrevistas de los grupos focales Bonilla y García (2002) manifiestan que son un excelente recurso en la investigación cualitativa, aportan información sobre los procesos y maneras de abordar las opiniones que dan un sentido a los hechos a través de la libre expresión de sentimientos, reacciones y experiencias.

Teniendo en cuenta que las diferencias de un grupo pueden inhibir a algunos participantes y considerando las características heterogéneas de los estudiantes (participación activa y actitud renuente a la práctica de la danza) se eligió a los estudiantes del tercer año de educación secundaria, pues este grupo ha desarrollado tres años consecutivos la disciplina de la danza. Todos los estudiantes fueron consultados sobre su participación con dos semanas de anticipación. Los estudiantes que no mostraron disposición a participar fueron reemplazados por otros estudiantes que en forma voluntaria decidieron integrar el grupo focal, tarea que realizó voluntariamente el profesor de danza.

Para crear un ambiente adecuado, cada sesión se llevó a cabo en un salón de clase alejado de las demás aulas. Las sesiones tuvieron una duración de hora y media a dos horas aproximadamente. Estas fueron grabadas y filmadas con autorización expresa y escrita de los participantes.

El desarrollo de la misma se estructuró según una guía de tópicos elaborada en base en la matriz de entrevista. Esta guía fue flexible y se fue adecuando según el grupo focal. Con todos los grupos focales se estableció reglas de interacción. Se informó los objetivos de la investigación, se presentó un bosquejo de los temas que fueron tratados en la sesión y se estableció los roles a asumir (moderador y participantes). Para permitir la libre expresión de los participantes al inicio de la sesión el tipo de preguntas fueron abiertas y al finalizar la sesión con la finalidad de llegar a conclusiones se utilizó preguntas cerradas. Cada

sesión se finalizó haciendo un resumen, conclusiones significativas y dando las gracias por su participación.

Cabe mencionar que teniendo en consideración el contexto y la actitud de desconfianza de los estudiantes hacia personas desconocidas y profesores se obvió la presencia del observador.

Grupo focal I (GF-I)

Conformado por dos estudiantes mujeres y cinco varones de la institución educativa “José Limón”, turno vespertino. Según sus manifestaciones todos los participantes de este grupo focal forman parte de familias disfuncionales. Se consideran un grupo discriminado por estudiantes del turno matutino y por los docentes de su turno. Esta discriminación lo relacionan con su forma de vestir, hablar, su procedencia familiar y su relación e integración con grupos a lo que ellos denominan “tener mucha calle”.

Grupo focal II (GF-II)

Integrado por tres mujeres y cuatro varones de la institución educativa “José Limón”, turno matutino. De los siete estudiantes solo una mujer fue seleccionada por su negación a participar en las clases de danza, las dos restantes son estudiantes sobresalientes en la disciplina de danza. En relación a los varones solo uno de ellos participa con agrado en las sesiones de danza, lo demás tienen una actitud reacia hacia la danza por lo que refieren evadirse de la clase. Según sus manifestaciones todos integran un hogar constituido por padre, madre e hijos, hogar que relativamente les ofrece estabilidad económica y afectividad.

Grupo focal III (GF-III)

Éste grupo focal fue integrado por tres mujeres y cuatro varones. De los siete estudiantes tres mujeres y un varón manifestaron pasión por la danza, los restantes participan por temor a ser descalificados en la materia. Dos estudiantes seleccionados por su participación destacada en la danza, se expresan con seguridad. Sus diálogos extensos

manifiestan su orgullo por lo que hacen. Se sienten alagados por haber sido elegidos para participar en el grupo focal. Consideran que su trabajo es valorado por los maestros y observan a la danza como una alternativa de estudio superior. Su participación destacada en su escuela les ayudó para ser seleccionados y participar en un proyecto de danza del Instituto Nacional de Bellas Artes. A diferencia de los dos estudiantes, los demás dialogan con frases cortas y monosílabas. Sus intervenciones están cargadas de ironía y términos coloquiales como: “esta choreando, me chiveo, etc.” (El primer término significa mentir y el segundo término sentir inseguridad).

3.3.4. Diario de campo

Sirvió para registrar los hechos relacionados con el desarrollo de las actividades de la investigación, el desarrollo de la interacción social del investigador con el entorno estudiado y todas las dudas personales que surgieron a lo largo del proceso de investigación, tanto en el proceso de obtención de los datos como en el análisis e interpretación de los mismos. Ayudaron en la adopción de futuras decisiones relacionadas con la investigación, por ejemplo: ¿Qué modificaciones introducir en el proyecto de investigación a partir de la primera inmersión en el escenario de investigación o las sugerencias de los especialistas en el tema? ¿Cómo se desarrollaron las tareas implicadas en el proceso de investigación? ¿Qué hacer para mejorar y/o reformular las acciones programadas? ¿Cuándo iniciar y terminar con las entrevistas? ¿A quiénes entrevistar? ¿Cómo se desarrollaron las entrevistas cuáles fueron sus logros y dificultades, cómo superarlos? También se registraron las dudas que surgieron en el proceso de análisis de la información y sobre las interpretaciones realizadas.

3.3.5. Fotografías

Las fotografías funcionan como ventanas al mundo de la escuela. Son recursos que representan la cultura de las instituciones educativas y pueden ser utilizadas para complementar otras técnicas de recogida de datos (McKernan, 1999). En esta investigación previa autorización de directores, profesores y estudiantes a través de fotografías se registró las manifestaciones de los estudiantes en los periódicos murales,

paredes y durante el proceso de enseñanza aprendizaje de las clases de danza. Este material fue organizado y analizado según categorías.

3.4. Procedimientos de análisis de la información obtenida

Rodríguez, Gil y García (1996) sostienen que los procedimientos para el análisis de los datos cualitativos varían según las posiciones teóricas adoptadas o el tipo de preguntas planteadas, pero en todos los casos, se sigue un proceso común en el que se desarrollan tareas relacionadas con la reducción de los datos, disposición de los mismos y extracción y verificación de conclusiones.

Considerando que esta investigación parte del supuesto que la realidad que viven profesores de la asignatura de arte, disciplina de danza y alumnos es dinámica, holística y construida en un proceso de interacción, el camino para lograr los objetivos del estudio fue flexible. Se construyó a medida que avanzó el proceso de investigación y se fue enriqueciendo a partir de las distintas visiones y perspectivas de los sujetos que participaron en el proceso de investigación. Sin embargo, es preciso señalar que en su proceso de desarrollo se atendió los siguientes aspectos:

- Estancia prolongada en la escuela secundaria para interactuar con los sujetos de la investigación y recoger la información.
- Análisis permanente y detallado de la información contenida en los registros (transcripción de las entrevistas, diario de campo) a fin de identificar pistas que conduzcan a focalizar y profundizar en la recogida de información y permitan articularlas de manera coherente.
- Diálogo permanente entre la información teórica y el material empírico en un camino de ida y vuelta. La información teórica, al confrontarse con el material empírico ayudó a esbozar algunas explicaciones iniciales que luego se confrontaron con los datos para construir categorías conceptuales que ayudaron en la comprensión del objeto de estudio.

- Reconocimiento y control de las preconiciones desde las que es posible mirar y comprender las acciones de los sujetos que participaron en la investigación. Los prejuicios o preconiciones se postergaron para luego confrontarlos y transformarlos en el proceso analítico.
- Aunque las preconiciones se evidencian desde el proyecto de investigación cuando se enfatizan algunos aspectos y se limitan otros, se modificaron y/o enriquecieron a partir de las distintas visiones y perspectivas de los sujetos que participaron en el proceso de investigación.

En el caso de la presente investigación, el análisis de los datos se estructuró en tres niveles.

3.4.1. Primer nivel de análisis

El primer nivel de análisis de la información se caracterizó por ser una aproximación general al objeto de investigación. Tuvo su inicio en los primeros contactos con los profesores a fin de dar a conocer el proyecto de trabajo y negociar su rol en el proceso de investigación, posteriormente y a medida que avanzó la investigación se desarrollaron las observaciones y las entrevistas necesarias. Las primeras observaciones registradas en las notas de campo y las entrevistas iniciales permitieron escribir ensayos analíticos (tuvieron como insumo básico las notas de campo analíticas realizadas a partir de la revisión del diario de campo) con el fin de organizar y explicitar las ideas previas sobre los significados que tienen los maestros sobre su práctica pedagógica. Este ensayo de supuestos no fue una formalización conceptual de la cual se extrajo hipótesis para comprobar en el campo, sino, la explicitación de las preconiciones relacionadas con los primeros acercamientos al campo de estudio. Estas notas posteriormente fueron confrontadas con los datos obtenidos a lo largo del estudio.

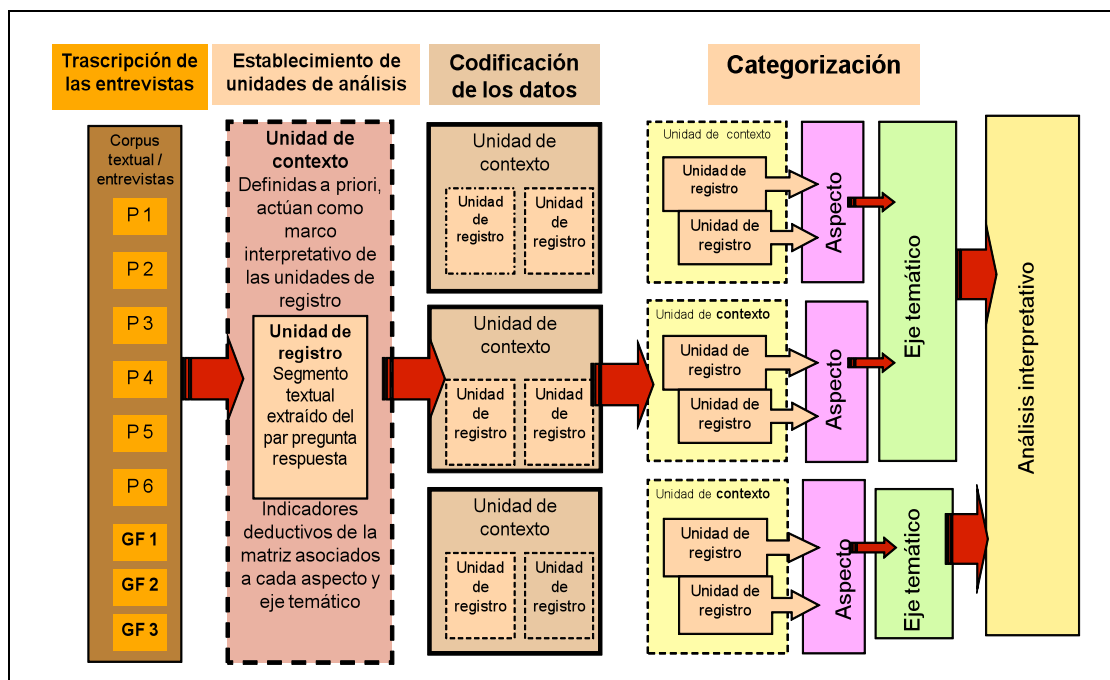
En esta fase y en las dos posteriores, conforme se ilustra en la figura 3.1, la información obtenida se transcribió a textos para luego leerlas analíticamente varias veces en forma de interrogantes y establecer sobre la base de las regularidades temáticas las unidades de

análisis (unidades de contexto y de registro), estas posteriormente fueron codificadas y categorizadas, conforme se explica en los párrafos siguientes.

Identificación de las unidades de registro y de contexto. Para Krippendorff (1997. Pp. 80 - 81) las unidades “...surgen de la interacción entre la realidad y su observador; son una función de los hechos empíricos, de las finalidades de la investigación y las exigencias que plantean las técnicas disponibles”. Todo análisis de contenido comienza definiendo cuáles serán sus unidades de análisis. En este caso se distinguieron unidades de registro y unidades de contexto. Las unidades de contexto sirvieron como marco interpretativo de la relevancia de las unidades de registro y ayudaron a determinar su sentido, demarcando aquella porción de los discursos que fue examinada para caracterizar la unidad de registro. Las unidades de contexto se delimitaron en concordancia con las unidades de registro y el planteamiento teórico y metodológico de la investigación. Holsti (1996) citado en Krippendorff (1997) define la unidad de registro como “el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría determinada”. Teniendo en cuenta lo expuesto en el párrafo anterior, la unidad de registro utilizada en esta investigación es el texto completo (el par pregunta-respuesta) en el cual el entrevistado explicita su idea, opinión o juicio cuya denotación tiene directa relación con las unidades de contexto (indicadores de la matriz de evaluación) definidas a priori en la investigación.

Codificación de los datos o información. Supone asignar las unidades de análisis a las categorías. Para Navarro y Díaz (1995, p.193) la codificación implica adscribir el conjunto de unidades de registro detectados en el corpus a sus respectivas unidades de contexto para luego ser relacionadas. Para ello, en la investigación primero se fragmentaron los datos textuales extrayendo las unidades de registro estrechamente relacionadas con las unidades de contexto y luego todas estas se agruparon en concordancia con el mismo contexto que les da sentido. Codificar según Coller (2000) implica despedazar la información recolectada en segmentos que posteriormente se agrupan por afinidad, la misma que intenta captar el código.

Ilustración 2.1: Proceso de categorización de los datos (adaptación de esquema creado por Chuquilin, 2005)



Establecimiento de categorías. Para Holsti (1968) (citado en Hernández, Fernández y Bautista, 1999, p.298) las categorías son las “casillas o cajones” en las cuales son clasificadas las unidades de análisis. Para Navarro y Díaz (1994) este proceso supone clasificar las unidades de registro según las similitudes y diferencias que en ellas es posible apreciar de acuerdo con ciertos criterios, para ello las unidades de registro previamente han tenido que ser codificadas e interpretadas en sus correspondientes unidades de contexto. Krippendorff (1997) recomienda que las categorías deben ser exhaustivas (deben representar a todas las unidades de registro sin excepción), mutuamente excluyentes (ninguna unidad de registro debe pertenecer a dos categorías) y derivarse del marco teórico y de una profunda evaluación de la situación. En coherencia con lo expuesto, en esta fase se agruparon todas las unidades de registro y de contexto previamente codificadas, según correspondan a los aspectos de cada eje temático.

Las categorías temáticas se establecieron de acuerdo con los temas que emergieron de los datos obtenidos y fueron descriptivas, amplias y generales. Paralelo a estas tareas se

realizó lecturas sobre planteamientos relacionados con la perspectiva teórica de la investigación de la danza educativa.

La identificación de las categorías temáticas en esta etapa de análisis implicó un nivel de interpretación fundamental para el desarrollo del segundo nivel de análisis. En este momento, las categorías fueron descriptivas, amplias y generales. Progresivamente se identificó categorías más finas y específicas a fin de identificar ideas, posibles conceptos que dieron pie al segundo momento en la recogida de la información.

3.4.2. Segundo nivel de análisis

En esta segunda etapa se continuó con la observación y se profundizó en la construcción de la información a través de entrevistas con los profesores de danza y los estudiantes. El propósito de estas entrevistas fue ampliar y/o completar información relevante para los propósitos del estudio. Las categorías establecidas en el primer nivel de análisis se clasificaron y categorizaron nuevamente a través de un proceso de reflexión analítica. Implicó escribir notas teóricas producto de las relaciones que se pudieron establecer entre los datos y las vinculaciones con la teoría, es decir que, si el primer nivel de análisis implicó una fragmentación de la información, en este segundo nivel se trabajó la reconstrucción del sentido de los datos.

En relación a las entrevista de grupos focales el proceso de análisis se inició con el primer grupo, es decir se hizo un análisis de las actitudes, expresiones verbales y no verbales, tono de voz de los estudiantes, y estado de ánimo. Toda esta gama de expresiones ayudaron a identificar información relevante que fue categorizada de acuerdo a los objetivos de la investigación.

3.4.3. Tercer nivel de análisis.

En esta etapa se elaboró ensayos más amplios profundizando en los ejes y categorías de análisis a fin de obtener conclusiones relacionadas con los propósitos de la investigación

y redactar el informe narrativo de la investigación. Finalmente, de los datos obtenidos se arribaron a las conclusiones pertinentes.

CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DISCURSOS

En este capítulo se presentan los resultados del trabajo empírico, es decir el análisis de los discursos producidos por los estudiantes, los profesores y las profesoras que participaron en esta investigación. Con la finalidad de asegurar la confidencialidad de estos agentes, las denominaciones de las instituciones educativas han sido remplazadas por nombres de personalidades, íconos de la danza y la música mexicana. De igual forma los nombres de docentes y estudiantes, han sido sustituidos por códigos, por ejemplo profesor I y grupo focal uno (GF-I).

Considerando que el propósito de la investigación es analizar el sentido que los maestros de la asignatura de artes, disciplina de danza, dan a su práctica pedagógica y cómo esta se relaciona con el desarrollo de las capacidades de comunicación, afectividad, y socialización de los estudiantes, se hace un análisis integrado de los discursos producidos a través de las entrevistas desarrollados con los profesores y profesoras, los grupos focales desarrollados con los estudiantes y el análisis de otros documentos escritos como los periódicos murales y fotografías. En este proceso también se integra los registros de las observaciones anotados en el diario de campo.

Esta forma de exponer el análisis de los resultados ayuda a seguir una lógica de comparación interna entre todos los casos, además permite responder a las interrogantes y objetivos del estudio facilitando el diálogo entre los datos obtenidos y el marco conceptual asumido en la investigación.

Los resultados se presentan organizados en dos títulos, el primero alude a los saberes y a la práctica pedagógica de los profesores del área de danza, en el segundo título relaciono la danza con el crecimiento personal de los estudiantes enfatizando las dimensiones relacionadas con la comunicación, la socialización y las expresiones de afectividad y violencia de los estudiantes.

4.1. Los saberes y la práctica pedagógica del profesor y profesora de danza

“El educador tiene que ser sensible, el educador tiene que ser esteta, tiene que tener gusto. La educación es una obra de arte. Una de las tareas del educador es rehacer esto, en el sentido de que el educador es también un artista, el rehace el mundo, el redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo”.

Freire.

Los aprendizajes relacionados con los fundamentos técnicos de la danza aprendidos en la formación inicial como bailarines ejecutantes, manifiestan los docentes entrevistados, coadyuva al cumplimiento de los objetivos propuestos por el programa “Aprender con danza”. Si bien en su formación inicial, los profesores entrevistados, no desarrollaron capacidades relacionadas con los fundamentos pedagógicos para enseñar danza en las escuelas secundarias, los conocimientos aprendidos en la práctica pedagógica, señalan, les ayudan en su rol de maestros y su relación con los estudiantes. Estos aspectos analizo en los subtítulos siguientes. El primero alude a los saberes dancísticos aprendidos en su formación inicial y el segundo a los saberes aprendidos en el ejercicio de la práctica docente.

4.1.1. Saberes dancísticos y pedagógicos

Cuando a los profesores que enseñan danza en las escuelas secundarias (en el caso de esta investigación) les pregunté: ¿de todo lo que aprendiste en la escuela de donde egresaste como profesional, qué es lo que destacas y te sirve en tu práctica pedagógica con los estudiantes?, aludieron a los saberes relacionados con los fundamentos técnicos de la danza con algún énfasis en los estudiantes a quienes enseñan. Esta doble referencialidad se debe probablemente a que los profesores son conscientes que la enseñanza de la danza tiene características peculiares que se diferencian de otras asignaturas, que su enseñanza está en función de la edad y las capacidades de los estudiantes.

Desde la perspectiva del saber que se produce en el campo de las artes, específicamente en el área de la danza, en los subtítulos siguientes analizo las percepciones que tienen los profesores sobre los estilos, las técnicas y las formas expresivas de la danza aprendidos

en su formación inicial y, la manera cómo este saber les ayuda en su tarea de enseñar en la escuela secundaria donde trabajan. Así mismo analizo las percepciones de los profesores de danza respecto a quiénes enseñan y el saber relacionado con la manera cómo enseñan la danza en las escuelas secundarias donde trabajan.

4.1.1.1. Aprendizaje en la formación inicial y continua de los maestros

Frente a la pregunta sobre la utilidad de los saberes aprendidos en su formación como bailarines ejecutantes en su práctica pedagógica, sus respuestas son diversas. Algunos maestros aluden a temas específicos que les permiten interpretar dancísticamente la vida cotidiana, otros manifiestan no haber recibido la formación pedagógica necesaria, aseveran que la carencia de conocimientos didácticos les crea dificultades, sin embargo son superados con el tiempo y la práctica pedagógica diaria. Otros buscan complementar sus conocimientos dancísticos con la psicología. Por ejemplo la profesora I responde:

“De mi formación...pues es el manejo del espacio... las características de la coreografía, el manejo del espacio, las calidades del movimiento, las dinámicas, la musicalidad, hacer estructuras de movimiento ligadas a una estructura de música y la composición... y sobre todo a concretar el concepto, o sea como todo lo que te imaginas lo pasas a un movimiento. La creación artística que yo retomo mucho de mi formación y mi experiencia el estar día a día observando al mundo y hablando de. Me gusta de mi formación el transformar el mundo en movimiento y dar”.
(Entrevista profesora I).

En su formación profesional la docente resalta los conocimientos aprendidos como las calidades del movimiento, las dinámicas, el aprendizaje musical y la elaboración de estructuras de movimiento, aprendizajes que le permiten danzar lo que observa y escucha en la vida diaria, en palabras de la profesora “*Me gusta de mi formación el transformar el mundo en movimiento...*” Estos aprendizajes están relacionados con los fundamentos técnicos de la danza, sin embargo en relación a cómo enseñar la danza existen vacíos muy notorios, al respecto el profesor III dice:

“Es difícil especificar los conocimientos sobre cómo enseñar porque la escuela en la que estudié no estaba enfocada a la pedagogía. Tampoco en este tipo de docencia. Mi escuela estaba enfocada hacia que yo fuera un ejecutante, un bailarín. Más bien ha sido a través del tiempo que estado dando clases en muchos lugares que he visto cuales son las herramientas que me hacen falta, mis deficiencias en la profesión, mis deficiencias como docente ir las buscando y cuando me encuentro con “Con Arte” aún así había muchas cosas que yo tenía que aprender cómo era justamente como tratar al adolescente en su ámbito pues salvaje, pues en la escuela el adolescente dice yo aquí soy y los demás me tienen que aguantar. No es como frente a su familia, frente a un padre a una madre hay cierto aprecio, hay algo que matiza que suaviza aquí en la escuela están al tope. Están con toda su adrenalina y todas sus hormonas...”. (Entrevista profesor III).

El discurso revela que, en el caso de esta investigación, los profesores que desarrollan las tareas de enseñanza de la danza han sido formados como bailarines profesionales. Su formación inicial enfatiza el desarrollo de capacidades relacionadas con los aspectos técnicos de la danza. Los conocimientos relacionados con la didáctica o con las técnicas y estrategias para enseñar danza, han sido aprendidos en la práctica pedagógica. En su afán por superar dificultades, la idea de la autoevaluación ha sido fundamental, por ejemplo el profesor señala haberse detenido a reflexionar sobre las dificultades que enfrenta en su trabajo pedagógico. Si bien los aprendizajes logrados en el programa “Aprender con danza” han sido importantes, el estar frente a estudiantes adolescentes es un asunto demasiado complicado. El profesor sabe por la experiencia que relacionarse con adolescente en su contexto demanda de conocimientos específicos y estos se aprenden en la relación misma con los estudiantes.

En el caso de la profesora IV, sus estudios de danza son complementados con los estudios de la licenciatura en psicología, la docente manifiesta:

“Híjole, aparte de estudiar danza yo estudié psicología y estudié porque sentí que me complementaba demasiado con la danza. Entonces yo creo que son conocimientos de las dos áreas que, que me ayudan, sobre todo la parte emotiva con los chicos porque

esa era una a parte que a mí me costaba mucho cuando estudiaba la carrera de danza. Cuando me decían proyecta. ¿Qué es eso? Y realmente después del estudio de las dos carreras y del trabajo personal, pues si me di cuenta que el proyectar algo en la danza significaba sentir algo no... al hacerlo y que la gente viera que tú sientes algo al bailar, pero si tu no sientes nada cuando bailas puss la gente puss menos va a disfrutar lo que haces. Nos decía el maestro, si bailas con cara de palo, pues no me expresas nada y yo no entendía que era cara de palo y es que era muy chica yo bailaba y no entendía esa parte de, de hacer la danza con un sentido yo creo que es lo más importante. De decirlo a los chicos levanta la mano, levanta la mano graaannnnnde como sí... como si alcanzaras...buscarle sentido al movimiento, imaginación humor. Un poco de chistes, se ven así como pajaritos enfermos, no así grande (extiende los brazos sobre su cabeza) somos águilas no un pajarito enfermo, extiendo mis brazos ya sé que mis brazos son largos y que están fuertes. Por más que les enseñamos hay muchos niños que les decimos hasta arriba y hay no, no percibían su propio movimiento. Así grande, grande (Vuelve a extender los brazos imitando la dificultad de los estudiantes) así ayyyy no se dan cuenta que si pueden más. Entonces eso de utilizar la imaginación, esos truquitos así aprendí muchas cosas y siento que también son útiles para los alumnos. (Entrevista profesora IV).

En su respuesta la profesora alude a la complementación de sus conocimientos de danza y psicología. Expresa satisfacción por los aprendizajes obtenidos en las dos carreras profesionales y en su práctica pedagógica. Su decisión de complementar los estudios de danza con la psicología fue motivada por su dificultad de expresar en sus movimientos lo que sus profesores lo solicitaban: expresar una danza con sentido. En el presente le ayudan a entender la emotividad de los estudiantes. Es capaz de corregir a los estudiantes haciendo uso del humor, como una estrategia de comunicación que le permite llegar a los estudiantes sin vulnerar su autonomía.

4.1.1.2. Aprendiendo en la práctica pedagógica

Los aprendizajes que los profesores han logrado en su práctica pedagógica se relacionan con actitudes como la paciencia, las estrategias para generar el dinamismo en la clase y la

comunicación verbal no violenta, por ejemplo la profesora I frente a la pregunta ¿qué aprendizajes logrados en tu práctica pedagógica consideras importante? responde:

“No pues, la paciencia. Tienes que ser como muy paciente y aprender nuevas herramientas de trabajo porque como coreógrafa, como intérprete estoy muy acostumbrada a ir con gente que baila, con gente que va a un taller para bailar pero como te comentaba llegar aquí puss... no todos quieren bailar. Entonces saber encantar a partir de tu profesión que es la danza al del frente y de repente se vuelva en energía y me conteste eso yo rescato muchísimo de este programa... como a partir de diferentes estrategias porque tienes que aprender diferentes estrategias de trabajo, como captar su atención... Para no gritar implementas un ritmo... y ya te contestan. Tienes que ser muy lúdico, lo que he descubierto es que mi lado lúdico lo tengo y mi paciencia. Soy una persona paciente, lúdica con diferentes herramientas y sobre todo también estar informada del mundo de los jóvenes. El otro día me mandaron un mail decía tectonic y entonces abrí la página y bueno esto es un movimiento de música electrónica en paría pero ya combinada con hip hop, entonces empecé a investigar y al día siguiente o a la semana llegó una alumna me dijo maestra sabe del tectonic le dije: sí. Si sabes enseñame tantito. Como de repente descubrir otros mundos de los adolescentes, de sus tendencias o como el mismo reggaetón, a mí el reggaetón no me gusta. No estoy de acuerdo en muchas cosas sobre todo en los mensajes, pero creo que a los chavos les gusta su ritmo. Entonces descubrir sus orígenes y es cuando me apoyo mucho en el maestro de música así. Ok, vamos a explicarles de donde viene el reggae, de donde viene o varía el reggaetón, como darles la información también me ayudado como de repente aterrizarlos en la desinformación que impone la ciudad de la música y géneros. Decir ok les gusta el reggaetón y el reggae, pero el reggae no es lo que ustedes creen. El reggae viene de Jamaica tiene un contexto social, político habla de las minorías y ustedes lo tienen más como en el concepto regetonero de bailar, pero eso es como una variación. Entonces de repente adentrarte en estos mundos informarte, informarlos, descubrir cosas juntos y la paciencia y la parte lúdica no...o sea tienes que ser como un encantador para ellos y ellos se tienen que identificar contigo para que vayamos a viajar por todos lados”. (Entrevista profesora I)

La docente manifiesta haber obtenido un bagaje de conocimientos en su experiencia docente, sobre todo resalta su actitud empática con los estudiantes manifestada en *“La paciencia...la parte lúdica, estrategias de trabajo como captar la atención de los estudiantes...saber encantar a partir de tu profesión...”*. De igual modo considera importante el estar actualizada y familiarizarse con temas de los estudiantes. Esta actitud de relacionarse con facilidad y sentirse identificada. Los temas varían desde la preferencia por la música, la danza, la moda, las relaciones entre pares. González (2005) expresa que el currículum oculto del maestro va desde su cosmovisión y concepto sobre la naturaleza humana, sus valores, actitudes, ideologías y creencias personales; factores que intervienen de manera trascendente en su práctica educativa.

En el siguiente párrafo el profesor II resalta estrategias aprendidas y capacidades desarrolladas en el quehacer cotidiano.

“...trabajo tres años en Con Arte. Es poca experiencia en cuanto a tiempo pero mucha en cuanto a enriquecimiento en conocimientos y herramientas, en cuanto a estrategias para aplicarlas con los alumnos. No solamente las herramientas van hacer útiles si no esta capacidad de percepción, de percibir a los niños, porque no les enseñas pasos...no les enseñas técnicas. Les estas abriendo por medio de la enseñanza de la danza nuevos caminos que yo no estaba acostumbrado, yo no estaba acostumbrado y la verdad en estos tres años que voy a cumplir ehhhh, pues realmente me doy cuenta de que se muy poco. O sea que tengo muchísima experiencia pero al trabajar en una escuela primaria y una secundaria con niños que no se van a dedicar a bailar es muy diferente. (Entrevista profesor II).

El profesor II manifiesta que tanto las estrategias aprendidas y el desarrollo de la capacidad de percepción son importantes. En relación al acto de percibir le ayuda a favorecer en los estudiantes una formación para la vida. El estar atento es una actitud al que no estuvo acostumbrado. El profesor relaciona su actuar con el grupo de trabajo (estudiantes de interpretación dancística). De manera similar la profesora IV se refiere a las estrategias aprendidas en su preparación en el programa “Aprender con danza”, el aprendizaje obtenido de los profesores titulares en la práctica pedagógica.

“Pues muchas tácticas que nos dieron en la capacitación y en lo que he observado con los maestros titulares de los ecos por ejemplo cuando están muy distraídos y uno está hablando y eeehhhh. Las palmas, ese es un recurso muy rápido, muy sencillo y nos apoyamos todos los maestros, empieza uno y contestan los otros dos, entonces los estudiantes así en automático oyen el primero y empiezan. Eso, que más... el hecho de los gestos en vez de la voz que yo sufría mucho porque siento que no puedo alzar mucho la voz, me costaba controlar grupos porque mi voz era muy suavecita. En la escuela me decían, pues grítales en el micrófono. Y aquí es maravilloso porque no debo levantar la voz. Alzar la voz no entra dentro del proyecto Con Arte. Manejar mi rostro para decir (Hace la señal de silencio y más alto los brazos) levanta... eso es una cosa que me ha gustado mucho aprender, o sea que sigo aprendiendo a trabajar mi cuerpo de otra forma ahora para que los estudiantes aprendan eso es una cosa bien padre. No sé y me estado preguntado qué pasaría si yo regresara algunas de las otras escuelas con este sistema, con esta metodología me ha dado así mucha curiosidad. (Entrevista profesora IV).

La profesora destaca el aprendizaje del recurso y su utilidad de los aplausos, los gestos utilizados para controlar el orden, guardar silencio e indicar la ejecución de movimientos. Martínez (2003) manifiesta que la comunicación verbal es complementada y/o sustituida por la no verbal. La comunicación kinésica implica el uso las expresiones faciales como el fruncimiento del entrecejo, la nariz, labios, mirada vacía, furiosa, alegre, sonrisa triste, pícara, alegre. Movimientos de manos que concluyen su ciclo en la cara como acariciarse la cara, cubrir los labios, los ojos, orejas, restregarse el rostro. Elementos que provienen del sistema neurovegetativo y se reflejan en el rostro como la coloración de la piel, dilatación o contracción de pupilas, y movimientos corporales que incluyen el comportamiento táctil como levantar los hombros, echarlos hacia atrás, comprimir el estómago, caminar encorvado, brazos caídos, cruzados, piernas rectas o cruzadas, pelvis impulsada hacia atrás, manos inertes o restregándose entre sí, etc. En relación a los movimientos corporales Heinemann (1979) expresa que a diferencia de la expresión facial, los movimientos corporales no se realizan de manera tan consciente y controlada. En referencia al uso de los gestos en la clase para dirigir la clase, Allport (1975) clasifica los movimientos corporales en movimientos orientados a cumplir una determinada tarea y

movimientos que expresan una conducta; en este caso el uso de los gestos y otros movimientos corporales se utilizan con estas dos intenciones.

Otra experiencia peculiar es la manifestada por el profesor III. El docente cuestiona su actitud como docente:

“Una de las cosas que me pregunto y trato de cuestionar de responder cada día es...cuando yo estaba en esta edad en la primaria o en la secundaria...que es lo que no me gustaba que me hicieran los maestros, que me exigieran. Cómo no me gustara que me trataran los maestros. Qué de esas cosas puedo cambiar y que de esas cosas se que no puedo cambiar porque si no es así no hay manera de generar un respeto y una comunicación. Entonces eso es algo que siempre me tiene como alerta en no caer en esos patrones en los que yo como niño...como estudiante me molestaba porque sentía que no había un respeto hacia mis derechos, un respeto hacia mis valores. Ahora yo trato de hacer que eso no suceda y no por eso decaiga la disciplina. Que alguien del grupo hiciera una grosería y que generalizaran a todos, eso para mí es lo más insoportable del mundo. Yo porque tendría que pagar el error del otro. Aun así yo digo porque ese alumno de pronto se comporta de esa manera. Si tiene la necesidad de ser escuchado de una manera particular o de ser atendido particularmente. Entonces afortunadamente como somos equipos. A veces es donde entra el profesor el titular y me dice tu asistente quédate con el grupo yo voy a ir hablar con el alumno. Es una ventaja que tiene Con Arte, que puede haber una comunicación personal con el alumno. Hacer tratos personales como para que se pueda reintegrar, o si de plano a veces el alumno no está en sí en ese momento ser parte de una comunidad pues irlo confrontando que está bien que lo acepte que no puede estar formando parte de la clase o que si puede pero no participando de esta misma manera. A veces que se van con el músico y se dedican a estar como en la parte musical y es donde encuentran después nuevamente su inserción en el grupo (Entrevista profesor III).

Su cuestionamiento se sostiene en su experiencia de estudiante del nivel primaria y secundaria. El docente expresa su intención de no caer en patrones similares a los profesores que le formaron, patrones que implicaban la falta de respeto a sus derechos y

valores como el ser acusado o cumplir una sanción por algo que no había cometido. Por otro lado retoma aquellas actitudes que significan ejemplo de buenas acciones. El profesor se pregunta las razones de un determinado actuar de los estudiantes y destaca la facilidad para prestar atención particular a los estudiantes, pues son un grupo de profesores que van a sugerir alternativas de solución y asumir un rol sin dejar de realizar las actividades dancísticas programadas.

4.1.2. Planificación del proceso de enseñanza

La planificación general de la materia de danza se realiza en equipos al inicio del año escolar. Cada equipo está integrado por un docente titular, docente asistente y docente de música encargado de la ejecución del piano y/o percusión. Esta planificación se sustenta en los objetivos del programa “Aprender con danza”:

- Fomentar entre los niños y niñas de primaria y secundaria una formación integral.
- Desarrollar el pensamiento lógico-matemático.
- Apoyar el desarrollo de la conciencia corporal, y la coordinación entre pensamiento y acción.
- Fomentar el sentido de disciplina, respeto y participación. (A.C “Con arte”)

Además de estos objetivos, consideran también el plan de trabajo del programa “Aprender con danza”. Este considera dos presentaciones dancísticas en torno a las cuales se organizan las actividades pedagógicas. La primera es una exhibición que se realiza al final del primer semestre del año escolar en el patio de cada institución educativa. Esta actividad es preliminar a la segunda presentación. La presentación final o acto de cierre de la materia de danza se realiza en el “Teatro de la ciudad”.

A partir de la planificación general de la materia de danza explicitada en el párrafo anterior, los docentes prevén las actividades de corto alcance. A estos aspectos hago referencia en los subtítulos siguientes. Describo algunos de los aspectos que los docentes

de danza tienen en cuenta en la planificación de su práctica pedagógica, esto es, las características de los estudiantes, la selección de contenidos de aprendizaje y los medios y materiales necesarios para el desarrollo de las sesiones.

4.1.2.1. Características de los estudiantes consideradas en la planificación: como me bailan les canto

En relación a las características de los estudiantes que los docentes tienen en cuenta para la planificación de la enseñanza aprendizaje, los discursos evidencian que la mayoría considera las habilidades motrices de los estudiantes. Otros docentes manifiestan que, además de la motricidad tienen en cuenta su procedencia, el gusto por algunos géneros dancísticos y el estado de ánimo. Por ejemplo, la profesora I dice:

“Bueno, cada grupo es muy diferente...las características que yo veo es la participación y la apertura al movimiento a la kinestecia...Hay un grupo que es muy bueno en el espacio pero ese día viene deprimido y no quiere trabajar espacio y es mejor darles una estructura. Como hoy que pensaba trabajar los equipos con este último grupo pero vi su energía y dije no; hoy no puedo dar esa clase porque se va a dispersar mucho. Entonces, más bien, mis clases las enfoco a la dinámica que venga el grupo para que se vea muy asertiva.” (Entrevista profesora I)

La docente si bien tiene planificadas sus actividades de aprendizaje, estas son modificadas según las circunstancias (disposición, apertura, estado de ánimo de los estudiantes, etc.) “...la apertura a la experiencia dancística” es una característica importante para la planificación de los contenidos a enseñar. Sin embargo, es preciso resaltar que en la frase “*viene deprimido y no quiere trabajar...vi su energía y dije no; hoy no puedo dar esa clase...*” demuestra que la docente al percibir el estado emocional de los estudiantes, haciendo uso de sus conocimientos dancísticos cambia las actividades planificadas por otras.

De igual forma la profesora IV manifiesta que las sesiones de aprendizaje son modificadas en el desarrollo de la práctica pedagógica con la finalidad de responder

adecuadamente a las circunstancias que se viven en el espacio pedagógico. Pues las actitudes de los estudiantes no son las mismas y cambian de una clase a otra:

“Se tiene la planeación de los contenidos, pero no se puede llevar al pie de la letra todo lo que has planeado. Por ejemplo hay veces que un grupo está muy tranquilo y en la clase trabajan perfecto, la clase fluye y la siguiente semana ese mismo grupo está latoso y no dejan de hablar y gritar. A veces no se acuerdan de los primeros pasos, entonces te tardas más tiempo y no alcanzaste a ver la última parte de tu clase, que a lo mejor es esto de la emotividad pues ya en esa clase ya no se dio. Se reduce mucho el tiempo y ya no alcanza a hacer pues todo lo que habías planeado y es como lo planeas sobre la marcha. Tienes tu planeación pero lo realizas sobre la marcha, dependiendo de los tiempos, dependiendo como están los grupos ese día. (Entrevista profesora IV).

Al mencionar “...*hay veces que un grupo está muy tranquilo y en la clase trabaja perfecto y la clase fluye y la siguiente semana ese mismo grupo está latoso y no dejan de hablar y gritar*”. La docente no explicita que es lo que hacen o dejan de hacer los estudiantes y maestros para que el trabajo sea perfecto y la clase fluya. De igual forma no tiene claridad del porqué vienen desganados los estudiantes y no dejan de hablar y gritar. Pregunto a que denomina trabajo perfecto y/o clase fluida. ¿Qué hacen los docentes y alumnos para lograr que la clase fluya y con qué lo relaciona la actitud aburrida de los estudiantes? Su respuesta es:

“Una clase perfecta es cuando la clase sale como lo planeaste: Tus quince minutos de calentamiento, tu fase de repaso de pasos. La enseñanza del paso nuevo y todo a tiempo como lo habías planeado, pero a veces no, no sale la clase así.” (Entrevista profesora IV).

Otra situación similar es manifestada por el profesor II:

“...siempre surgen situaciones que el momento hay que manejarlas por ejemplo la falta de atención, la falta de ganas de los alumnos para moverse, para bailar. Entonces, hay que percibir a los alumnos como vienen y dependiendo de cómo

vengan hay que crear estrategias y ya uno les ha preparado o en el momento recurrir a esa parte creativa para que los alumnos respondan de alguna manera. (Entrevista profesor II).

El docente hace mención que a partir de percibir la actitud de los estudiantes se recurre al uso creativo de estrategias para superar situaciones como la falta de ganas para bailar. Estas estrategias pueden estar preparadas como una actividad de prevención en caso de que los estudiantes no estén motivados a realizar las actividades programadas y/o se improvisan para hacer dinámico el aprendizaje.

En relación a las dos docentes que al planificar sus actividades de aprendizaje enfatizan la actitud (apertura) y la capacidad motriz del estudiante; el trabajo de planificación del profesor III toma en cuenta las condiciones concretas de vida de los estudiantes, por ejemplo el profesor aludido frente a la pregunta ¿qué características de los estudiantes tomas en cuenta para la planificación de las clases de danza? responde:

“...los chavos de estas escuelas vienen de un medio muy conflictivo, son bastantes violentos, porque a veces tienen que salirse de su casa corriendo porque si sus papás lo ven lo van a meter a trabajar, no lo van a dejar venir a la escuela, lo van a llevar a trabajar porque necesitan ganar dinero...entonces ya son chavos que vienen con cierta distracción no vienen directo a estudiar, no es su único trabajo en la vida. No es como en otras clases sociales donde su trabajo es estudiar lo demás lo resuelve la familia. En este caso ellos tienen que proveerse cosas, su vestir, su mismo alimento. Vienen con esas preocupaciones... Hace dos años planificamos el danzón, el rock and roll y cha cha chá, pero lo dejamos porque no forma parte de esta urbe; ahora hemos planificado reggaetón, hip hop y la salsa, son ritmos que tienen más aceptación y que a los chavos les gusta bailar”. (Entrevista profesor III).

A partir del discurso del profesor se puede observar que asistir a la escuela no es la única actividad que desarrollan los estudiantes, muchos de ellos contribuyen con su trabajo al ingreso familiar y/o cubren sus gastos de vestido y alimento. El docente considera que el hecho de trabajar y estudiar implica doble preocupación para el estudiante. Esta doble preocupación lo relaciona con su procedencia manifestada en la frase: “*vienen de un*

medio conflictivo, son bastantes violentos”. La procedencia de los estudiantes de un espacio violento y en consecuencia conflictivo, es manifestada en forma reiterada por los docentes. Este tema es abordado posteriormente (véase subcapítulo titulado “El afán de normar y el placer de trasgredir” p.107).

En la segunda parte del párrafo anterior (Entrevista profesor III) relacionada con la planificación de géneros dancísticos como el danzón, el rock and roll y el cha cha chá sostiene el profesor III que dejaron de practicar porque no forma parte de la urbe. Si bien ahora no forme parte del entorno, no dejan de ser géneros dancísticos que pertenecen y/o han sido y son practicados por otras generaciones. Planificar la práctica del reggaetón, hip hop y salsa es atender las necesidades de los estudiantes de bailar determinados géneros dancísticos que se relacionan con su espacio y su tiempo, edad y relaciones; géneros que fueron solicitados por los estudiantes en el diagnóstico realizado al inicio del año escolar. En opinión de Rogers (1983) la enseñanza es sobrevalorada. Este concepto negativo del acto de enseñar se relaciona con la actitud del docente que presume ser dueño del conocimiento y decide aquello que necesita aprender el estudiante; de igual forma decide unilateralmente la extensión del programa. El concepto de extensión, se basa en el falso supuesto de que “todo lo que se enseña se aprende y todo lo que se presenta se asimila” (p.90).

En relación a la planificación de los géneros dancísticos el estudiante expresa:

“Nos preguntaron que queríamos bailar y nos hicieron caso. No valió nuestra opinión. Nosotros dijimos queremos bailar reggaetón y les valió.” (GF-I Institución educativa José Limón).

La respuesta del estudiante denota disconformidad por los contenidos dancísticos desarrollados. Según lo manifestado, considera que los docentes hicieron caso omiso a su necesidad de danzar géneros dancísticos propios de su generación. En discordancia con la versión de los estudiantes, los profesores manifiestan que considerando las peticiones de los alumnos (bailar reggaetón), decidieron recibir clases adicionales de reggaetón las mismas que son practicadas en algunas frases dancísticas.

Tomando las dos versiones puedo afirmar que el discurso de los profesores no es convincente para los estudiantes. A pesar que los docentes muestran su desacuerdo con éste género dancístico se enseñan algunas pasos, los mismos que forman parte de frases dancísticas. El reggaetón en la clase de danza sólo forma parte de una unidad de contenido de aprendizaje, pues este año la temática coreográfica está centrada en la Celebración del Bicentenario de la Independencia de México; temática que dista de la expectativa del estudiante (realizar todo el año la práctica del reggaetón). En relación a las elecciones de saber, el aprender, y el hacer educativo Feldenkrais (2005) afirma que “Nunca hemos usado nuestra libertad esencial de elección y apenas hemos aprendido a aprender” (p.163). De igual forma Murieta (2005) asevera que el problema esencial de la educación basada en la idea de Durkein, una educación como acción ejercida por una generación de adultos sobre una generación de jóvenes en donde los adultos transmiten nociones preseleccionadas en base al curriculum. El estudiante recorre un camino preestablecido le guste o no, le interese o no, sólo deben aprender las lecciones elegidas por los docentes si quieren obtener una calificación o certificación. La utilidad de las actividades realizadas no son entendidas y están desvinculadas a sus intereses por lo que el esfuerzo de aprendizaje se centra en la calificación y no en el aprendizaje significativo. La escuela se vuelve aburrida y despersonaliza a profesores y estudiantes ya que ambos están cumpliendo lo que establece el currículum.

Para concluir el tema de la planificación hago mención que ésta tiene muchas modificaciones durante el año escolar. Las modificaciones se realizan en función de las características físicas y emocionales de los estudiantes, los objetivos y plan de trabajo establecido por el programa “Aprender con danza” para el presente año lectivo agosto 2009 – julio 2010. Sin embargo, es preciso acotar que la planificación está centrada en los criterios estrictamente relacionados con temáticas dancísticas, los criterios pedagógicos no son términos conocidos y utilizados por los profesores aunque empíricamente hagan uso.

4.1.2.2. Los contenidos curriculares y las sesiones de aprendizaje

Los profesores, así como no pueden imaginarse el proceso de enseñanza sin la presencia de los estudiantes, también no pueden concebir su trabajo sin unos contenidos curriculares objetos de enseñanza. Estos son seleccionados por quienes dirigen el programa “Aprender con danza” y adecuados por los profesores en función del contexto particular de la escuela secundaria donde trabajan, al respecto la profesora I dice:

“...depende del grupo...tengo grupos que por ejemplo se aprenden muy rápido las coreografías. Entonces con ese grupo digo okey voy agarrar elementos de composición coreográfica porque ya se aprenden muchos los pasos...empiezo a ver calidades de movimiento de improvisación y de espacio. No tengo así como una clase de...okey de octubre a noviembre voy a dar padeburé, pasos cruzados y adelante y atrás sino que en base a la respuesta de los grupos yo voy elaborando mis clases...hay grupos que son más diestros para la composición coreográfica, otros son diestros para elaborar pasos. Hay otros que les cuesta más trabajo entonces tienes que ayudarlos. Entonces así específico yo diría con este grupo voy a trabajar espacio. Con este grupo voy hacer una secuencia larga. Con este grupo voy a ver el espacio creativo...depende de las dinámicas porque somos seres humanos dinámicos y vamos subiendo y bajando y más los adolescentes.” (Entrevista profesora I)

Las habilidades motrices de los estudiantes constituyen el referente principal para la selección de los contenidos curriculares objetos de enseñanza y aprendizaje. Estos se relacionan con habilidades motrices del grupo y la creatividad expresada en la creación de movimientos dancísticos. Por ejemplo la profesora entrevistada señala que en función de los grupos va elaborando sus clases. A diferencia de otras asignaturas, la de arte, concretamente el área de danza, más que el aprendizaje de conceptos relacionados, por ejemplo, con la historia de la danza, la preocupación se centra en que el estudiante memorice y ejecute los pasos que implican las danzas.

Desde el año 2006 el programa “Aprender con danza” se desarrolla en convenio con la SEP. El programa en referencia selecciona y programa contenidos curriculares que difieren con aquellos que propone la SEP, sin embargo coincide con los propósitos que la

SEP (2006) propone para los estudiantes del tercer año de secundaria. Estos al participar colectivamente en el diseño de líneas, contornos espaciales y grupos compactos deben expresar e interpretar sus sentimientos y pensamientos. Así mismo deben elaborar en forma colectiva trabajos creativos, interpretar el significado de la expresión dancística y emitir juicios críticos sobre su participación. Además, valiéndose del lenguaje oral deben ser capaces de indagar y reconocer cómo usaban el cuerpo personas de distintas generaciones de su entorno inmediato. Hacer análisis crítico de la imagen y el uso del cuerpo propuesto por los medios de comunicación, proceso que les permita valorar su cuerpo, el movimiento y la danza. De igual manera se pretende que los estudiantes adquieran el hábito de predisponer su cuerpo para el desarrollo del movimiento expresivo, la alineación corporal, y la respiración.

Los maestros participantes en esta investigación organizan los contenidos a enseñar en tres temas principales: tiempo, movimiento y espacio. Estos temas forman parte del programa del Instituto Nacional de Danza (NDI) fundado en 1976 por Jacques d'Amboise y dirigida desde 1995 por Elena Weinstein. NDI es una institución sin fines de lucro que a través de asociaciones fomenta la práctica de la danza con niños y adolescentes en las escuelas, talleres y espectáculos públicos en New York. La finalidad es brindar a los escolares una oportunidad para que descubran sus capacidades y desarrollen a través de la danza estándares de excelencia.

Los contenidos curriculares que los profesores entrevistados enseñan a los estudiantes son coherentes con los propósitos planteados por la SEP. Estos están enmarcados en tres ejes: la contextualización, expresión, y apreciación. Esta similitud es notoria por ejemplo: en el *eje de expresión*, los contenidos de diseño grupal de unidades y contornos espaciales, es desarrollado en formaciones de filas, hileras, diagonales, círculos y cuadrados. El diseño de grupos compactos con movimiento y la creación de imágenes colectivas se intentan realizar con aquellos grupos que sus capacidades motrices han sido desarrolladas en forma homogénea. Estos grupos muestran conocimiento del uso del espacio y la proximidad de los cuerpos (proxémica). De igual forma pueden ejecutar movimientos y llevar diferentes pulsos, compases y ritmos de la música y los aplausos. En el *eje de*

apreciación, no se fomenta la expresión verbal, la reflexión colectiva en torno a la experiencia dancística del grupo, tampoco la apreciación y expresión de sus pensamientos y sentimientos. En algunos grupos es notoria su satisfacción al seguir realizando los pasos y las frases dancísticas después de concluir la clase. En el *eje de contextualización* se intenta que los estudiantes reconozcan la comunicación corporal de su entorno social y cultural. Los docentes solicitan a los estudiantes imaginar propuestas dancísticas centradas en la temática del “Aniversario del Bicentenario de la independencia de México”. Esta motivación se va difuminando con el paso de los días.

Las sesiones de aprendizaje entendida como la programación de corto alcance es el conjunto de estrategias de aprendizaje que cada docente diseña y organiza a fin de lograr que los estudiantes aprendan aquello que se ha prevista en las programaciones de mediano y largo alcance. Implica seleccionar los aprendizajes que los estudiantes lograrán en la sesión, determinar las actividades que desarrollarán los profesores y los estudiantes, seleccionar los recursos educativos que servirán tanto al docente como al estudiante para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, asignar el tiempo en función de las estrategias o actividades previstas y formular los indicadores que permitan verificar si los estudiantes han logrado los aprendizajes previstos.

En el caso de esta investigación, las sesiones de aprendizaje son elaboradas en reuniones de fines de semana, en forma quincenal o mensual. En la elaboración participa el profesor titular, profesor asistente y el músico. Al respecto el profesor II señala:

“generalmente preparo la estructura de la clase junto con la maestra asistente, lo que es el inicio de clase, lo que es el ritual de entrada...diferente música con ritmos sencillos... inicia la clase con un calentamiento dónde manejamos articulaciones, calidad de movimiento, sin detenernos a explicar...lo que estamos trabajando para no detener la clase...en la parte coreográfica desarrollamos la coordinación. Ya después... cerramos con un ritual de salida y con un agradecimiento al maestro, a los maestros...y permitimos que el alumno se vaya con una tranquilidad con un trabajo de relajación”. (Entrevista profesor II).

El discurso revela que la planificación de la sesión de aprendizaje, en este caso, la elaboran en forma conjunta el profesor titular y asistente. La estructura de la sesión señala el entrevistado supone prever las actividades de inicio o lo que llama “*ritual de entrada*”, luego la coreografía que implica la ejecución coordinada de los movimientos de la danza y finalmente el “*ritual de salida*”. Este proceso es previsto a través de una bitácora. En esta anotan la secuencia de las frases realizadas con cada grupo. Al respecto la profesora IV, dice:

“Si llevo una bitácora detallada lo que se está haciendo. Detallo cómo fue el calentamiento paso por paso, cuantas secuencias duraron, que fue lo que les costó más trabajo aprender, si el ritmo, si el espacio o el tiempo no sé. La maestra titular tiene su propia bitácora. Ella tiene toda su clase elaborada en su propio cuaderno y yo escribo como se desarrolló la clase. O sea ella lo planifica y yo escribo que pasó. Con el otro maestro es diferente, el planea su clase (hace referencia al docente con el que comparte la enseñanza en otra escuela) El lleva la bitácora, a parte yo llevo otra. Con él no es obligatorio pero si nos conviene para no olvidar pasos porque a veces o se nos olvida alguna secuencia o la cambiamos de un grupo a otro. Hemos llegado a confundir de que grupo tenía tal o cual secuencia y los niños dicen nooooo ese paso no lo tenemos, ah bueno lo corregimos. Con este maestro si vamos planeando conforme va saliendo la clase. Bueno a estos niños les falta más ritmo y en la próxima clase lo metemos más ritmo. El profesor titular no me ha dado algo por escrito, no hemos trabajado. El día de hoy vamos a trabajar sobre eso. Nos ponemos de acuerdo temprano. Llegamos antes de las clases y nos ponemos a trabajar el maestro de música el maestro titular y yo, a ver qué música tenemos. No puss esta. Ah pues podemos cambiar aquí. Esta secuencia si queda. Nos vemos antes para planear el día”. (Entrevista profesora IV)

La docente IV enfatiza la necesidad de planificar y realizar la clase diaria en forma conjunta (profesor titular, asistente y profesor de música), ésta se relaciona con el avance de cada grupo, con la selección y definición de frases y piezas musicales. Así mismo resalta la importancia de la utilidad de la bitácora personal para seguir la secuencia de las frases, evitar las confusiones con las frases creadas en uno u otro grupo. La bitácora es

una herramienta pedagógica que se centra en el relato de los acontecimientos en torno del proceso enseñanza-aprendizaje. Dicho en otras palabras, es una relación cronológica de lo visto, cuestionado o pensado por el profesor durante un evento determinado, digno de registrarse. Contiene además, sus reflexiones sobre expectativas, obstáculos, referencias al deber ser, entre otras. Sirve para “verbalizar” (poner en palabras) la experiencia vivida, para entenderla, para descubrir el sentido de dicho evento.

4.1.3. El proceso de enseñanza y aprendizaje: el maestro baila y baila y regaña; nosotros escuchamos, miramos y repetimos

Enseñanza y aprendizaje forman parte de un único proceso que tiene como fin la formación del estudiante. Esto implica que hay un sujeto que conoce, que puede enseñar y quiere enseñar (el profesor), y otro que desconoce, que puede aprender, quiere y sabe aprender (el alumno). Además de estos agentes, están los contenidos, esto es, lo que se quiere enseñar o aprender (elementos curriculares) y los procedimientos o instrumentos para enseñarlos o aprenderlos (medios). Cuando se enseña algo es para conseguir ciertos objetivos. Por otro lado, el acto de enseñar y aprender acontece en un tiempo y en marco determinado por ciertas condiciones físicas, sociales, económicas y culturales.

En este acápite, a partir de los discursos de los profesores entrevistados, analizo las representaciones que estos construyen sobre el proceso de enseñanza de la danza, los medios educativos que utilizan para concretizar de la mejor manera su tarea y los procedimientos de evaluación que utilizan para constatar los aprendizajes de los estudiantes.

4.1.3.1. Fases del proceso de enseñanza y aprendizaje

A partir de las observaciones y entrevistas a los docentes, en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la danza se puede distinguir cuatro fases claramente diferenciadas en el desarrollo de las clases. A continuación describo cada una de ellas y los roles asumidos por los maestros titulares, asistentes y estudiantes.

La primera fase se inicia fuera del aula. Los estudiantes se desplazan parsimoniosamente desde otras aulas, ingresan al salón de clase de danza para dejar sus mochilas y otros útiles escolares y vuelven a salir del salón. En el pasadizo forman dos columnas según su género y esperan la orden de ingreso el mismo que es acompañado por la música ejecutada por el pianista. Al respecto la profesora IV manifiesta como se realiza la primera fase:

“...la clase de Con Arte se inicia antes de entrar al salón. Tiene sus rituales de entrada de desarrollo y de salida. De entrada, por ejemplo como maestra asistente yo decido la manera que van a entrar hasta que lleguen a su lugar: marcando el pulso con las palmas, con un pie, con un pie y las palmas y así se van a su lugar... esto se hace para crear hábito” (Entrevista profesora IV).

Cada ingreso tiene una forma peculiar de llevar el compás. Esta forma de ingresar es una preparación para ingresar al “Teatro de la ciudad” lugar donde se realiza la presentación final, razón por la que la docente manifiesta: “...*esto se hace para crear hábito*”, se refiere al hábito de ingresar a un escenario dónde solo está permitido ingresar haciendo lo planificado.

“Silencio, están ingresando a un escenario. (Los estudiantes conversan y ríen). Salgan y vuelvan a ingresar. (Ingresan por segunda vez conversando y riendo) Otra vez vuelva a salir. (Cuando todos están en silencio la docente ordena) Ingresen. Última oportunidad, sino sale en esta, cancelo la clase. Por uno paga todo el grupo porque la danza es colectiva”. (Concluido la clase la docente comenta) “Esta es una escuela cero estructura, aquí no forman para nada. Directo ingresan a las aulas. A estos hay que corregirlos a su tiempo. Entraron y fue un desmadre”. (Diario de campo (D.C). Observación profesora I).

La exigencia de la profesora I para que los estudiantes ingresen formados evidencia que la formación en columna o líneas dentro y fuera de la clase son sinónimos de orden. La profesora entiende que el orden significa ingresar en silencio hasta ubicarse en un espacio respetando el espacio del otro. Las órdenes de formar se repiten en los cincuenta minutos que dura la clase de danza.

Al hacer referencia que la institución educativa es “*cero estructura*” hace mención a la forma como ingresan a los salones de clase sin una formación previa. Es habitual ver a los estudiantes ingresar o salir de los salones de clase conversando, gritando, silbando, jugando, corriendo o empujándose unos a otros. En las frases: “*A estos hay que corregirlos a su tiempo*”, “*salgan y vuelva a ingresar*”, “*última oportunidad si no sale en ésta, cancelo la clase*”, la maestra concibe que enseñarles a ingresar formados y en completo silencio es una tarea que urge hacerlo; caso contrario tal como lo menciona “*será un desmadre*” frase que indica completo desorden.

Además de lo mencionado en el párrafo anterior se pide cuidar la postura y se persiste en la aptitud. “*Aptitud alumno, aptitud*” (D.C. Observación PI). El término aptitud lo relaciona con la capacidad física del ser humano para efectuar diferentes actividades físicas. Inmediatamente después del ingreso al salón se inicia el calentamiento. Las actividades de movimiento articular, flexión y extensión de músculos son imitados y revisados continuamente por los profesores. “*En el calentamiento tienen que hacer lo que ustedes quieren o lo que dirige el profesor*”. (D.C. Observación profesora I). En silencio todos ejecutan los movimientos mostrados.

La segunda fase se inicia con la práctica de pasos de un determinado baile (salsa, reggaetón y otros) su práctica según lo manifestado por los docentes ayudan a la coordinación motora de los estudiantes y agudizan su sentido auditivo. Al respecto el profesor III explica:

“En una segunda parte en donde se va empezar a ver este lenguaje de pasos básicos, de ubicarte en el espacio, practicar direcciones, respetar nuestro espacio, el espacio del que está lado de ti...infinidad de elementos que ya van directamente hacia la danza o hacia la escena...” (Entrevista profesor III).

En esta fase, la enseñanza de pasos básicos es complementada con la adecuada utilización del espacio propio y el espacio del otro, la lateralidad, y direccionalidad del movimiento. El propósito es predisponer a los estudiantes a participar en la actividad dancística en un determinado escenario. De igual forma la profesora IV manifiesta:

“Primero el alumno se conecta...en la primera etapa consigo mismo, el alumno como individuo dentro de un lugar en el espacio y después ese lugar se puede ir trasladando en el mismo espacio que es el salón de clase ya con interacción con sus compañeros. Ya como un individuo dentro del grupo entonces se trabaja el espacio. Es mi espacio respecto del espacio de los demás y posteriormente bueno ya en conjunto todo el grupo y ya se hace la elaboración de la coreografía, ya con un sentido ya lo aprendieron, ya lo sintieron, ya se familiarizan tanto con el vocabulario que se utiliza como con sus sentidos, están alertas a que es lo que está pasando y luego se va encauzando a una coreografía, a un objetivo en común” (Entrevista profesora IV).

En el párrafo la profesora manifiesta que el proceso de tomar conciencia del espacio se inicia en forma personal. Una vez logrado se continúa con la toma de conciencia del espacio de cada estudiante en relación con sus pares. Este aprendizaje ayuda a concretizar la creación de una coreografía dancística que en palabras de la docente sería *“un objetivo común”*.

La tercera fase se inicia después de ejecutar al unísono y sin error los pasos de diferentes géneros dancísticos. Estos se van uniendo generalmente en compases de ocho tiempos hasta formar una secuencia dancísticas que formará parte de la coreografía a presentar en la actividad de exhibición al término del año escolar.

“la tercera parte que es cuando ya vamos a armar frases que lo llamamos tracks que ahora lo estamos usando porque es más familiar para ellos y ya están enfocadas hacia una música, hacia una presentación incluso y eso les da también un incentivo emocional mental porque les pone un objetivo claro en su día por lo menos aunque después se va a transformar en su año... ya desde un principio que tengan un objetivo y que además saben que es seguro porque la mayoría ya le ha tocado estar en el teatro ya no es como ah sí me ofrecieron llevar, pero, quién sabe si realmente me lleven. Aquí es sí me están diciendo es porque voy a ir. Entonces hago todo lo que necesito hacer para estar ahí. Creo que eso refuerza emocionalmente... Hay momentos, dejamos ocasiones, damos pautas eehhh de espacio o de una imagen, los ubicamos en un lugar ideal, imaginario y permitimos la libertad. No. No siempre, no

con todos los grupos. A veces tenemos grupos bastante violentos y darles libertad a veces lo toman para empezar a golpearse o subdividimos en grupos y sabemos donde están los que van hacer algo ehhh a su estilo y no se van agredir y sabemos que aunque se agredan, pues bueno, veamos qué es lo que ellos están proponiendo, que es lo que necesitan nada más cuidándolos que no pasen los límites” (Entrevista profesor III).

El profesor III expone que los tracks están enfocados hacia la presentación final y su práctica es un estímulo para los estudiantes. Este estímulo se relaciona con la participación de los estudiantes en un escenario esperado como el Teatro de la ciudad, lugar que les emociona, infunde voluntad, perseverancia y gusto para involucrarse en las prácticas dancísticas. En algunas ocasiones se fomenta la libre expresión dancística. A los estudiantes se les da algunas pautas que les permita encuadrar el trabajo a crear, sin embargo, esto no se realiza con frecuencia por las características violentas de los estudiantes.

En la cuarta fase, una vez confirmado la ejecución de una frase en forma mecánica de los llamados tracks, se realiza ejercicios de respiración. Se confirma la asistencia y se da la despedida; esta se realiza a coro y a solicitud del profesor. El profesor agradece la participación de los estudiantes refiriéndose a ellos respetuosamente como bailarines y bailarinas, luego invita a los estudiantes a agradecer al profesor asistente y al profesor responsable de la música. Concluida la despedida, los estudiantes se desplazan fuera del salón formando columnas.

En relación a los roles Rogers (1980) manifiesta que en la escuela tradicional el maestro es el poseedor del conocimiento y el alumno el recipiente. Hay una gran diferencia de status entre el instructor y el estudiante, la confianza se reduce al mínimo, no se espera que el estudiante trabaje sin ser supervisado.

“Cómo se aprende la danza...La danza se aprende observando. Por favor más precisión con los tiempos. El trabajo es en equipo, si no vienen está canijo lograrlo. Tienen que tomarlo como un reto físico, colectivo y los quiero ver bailar. A empezar.

(Al finalizar la frase, la docente sonríe y comenta al docente asistente) El objetivo principal de la clase es que a los chicos les salga bien. (Observación profesora I).

Todos demuestran interés y repiten hasta que la frase es realizada sin error. Estas observaciones realizadas por la docente denotan su interés por hacer de la presentación de final de curso, una exhibición de un trabajo meticuloso por lo que persevera en la motivación de la coreografía para la presentación final:

“Este año haremos una coreografía inspirada en el bicentenario de la independencia... no vayan a pensar que vamos a salir danzando folclor mexicano... con vestidos de colores...no. Tal vez formaremos grupos como el ejército de liberación del norte, sur... representando a los zapatistas... en fin...tenemos que pensar... Por ahora todos de pie...en orden, formados en ventanas” (D.C. Observación profesora I).

Maslow (1990) señala que “...la Educación a través del arte, puede ser en forma especialmente importante, no tanto porque produzca artistas o productos artísticos, sino porque puede producir mejores personas” (p.67). A partir de la observación del desarrollo de las sesiones de enseñanza aprendizaje y el discurso producido por los maestros, es posible afirmar el énfasis que cada docente pone en la ejecución de una frase dancística. Pareciera que se prioriza la ejecución de pasos de danza, pues el interés está centrado en la repetición de una secuencia de movimiento los mismos que se van uniendo hasta formar una coreografía que será presentada en la clausura del año escolar. De este modo no se utiliza a la danza como un medio de libre comunicación, expresión de sentimientos y vivencias. Al respecto Martínez (2003) afirma que el proceso educativo desde una óptica tradicional es entendido como un proceso de dirección, adoctrinamiento. Estos términos ubican en un lado al poseedor del conocimiento, la experiencia y la verdad; y del otro al que asimila pasivamente la experiencia y la sabiduría.

En relación a la práctica de la danza que busca perfección a través de los conceptos y técnicas, González (1995) asevera que en esta forma de hacer danza, el arte es sacrificado por la técnica, la expresión del ser se relega, pierde naturalidad, sencillez y

espontaneidad. La danza se transforma de medio a un fin de expresión de la racionalidad porque es parte de la dimensión mental y racional. La experiencia de esta forma de danza puede llegar a ser una experiencia estética, pero no logrará ser una experiencia cumbre o trascendente. Es decir, según el planteamiento de Maslow (1990) una experiencia que no se queda en el plano de las sensaciones, pensamientos y emociones, sino en un aprendizaje significativo promovido por una experiencia cumbre.

Laban (1984) menciona:

“Cuando los jóvenes aprenden a imitar y, lo que es más importante, a dejarse influir por las ideas adultas. Al adquirir, a veces forzosamente, el ideal adulto de la relativa inmovilidad, pierden su espontáneo impulso a bailar, lo que equivale a perder la oportunidad de equilibrar su creciente hábito de emplear esfuerzos aislados. Pierden el gusto por el placer del equilibrio de las cualidades del esfuerzo, y a veces hasta los vestigios de afición artística que habían demostrado anteriormente pueden desaparecer por completo” (p. 28).

De lo descrito en párrafos anteriores se puede notar claramente los roles asumidos por los profesores. El profesor titular es el responsable directo del proceso de enseñanza aprendizaje y el profesor asistente ayuda y complementa este proceso. El párrafo siguiente explicita los roles asumidos por ambos docentes:

Yo como asistente me tengo que aprender la clase y dentro de la clase ya, debo verificar que los estudiantes estén atendiendo al paso. Que no estén platicando sino que pongan atención a la explicación del titular y después de eso que tenga la consciencia de su colocación inicial, o sea no damos la clase entre los dos. La da el maestro y yo lo auxilio corrigiendo las posturas o las posiciones de los pies de los brazos, repitiendo el ejercicio. Cuando el grupo es muy numeroso yo me coloco haciendo exactamente lo mismo para que la mitad de atrás pueda ver también el ejercicio. Que todos vean, que no haya problema (Imita a los estudiantes oscilando su cabeza y tronco como si estuviera formada en columna). No es que yo no veo, es que no se alcanza a ver desde aquí, es que no lo entiendo o si hay algún chico que se le dificulte mucho algún paso, yo lo saco de la clase. En un rinconcito, le explico

más detenidamente lo que no haya entendido, le repasamos y una vez que le regresamos a la clase. Mientras el maestro sigue dando la clase. La clase no se interrumpe como a veces pasa cuando no tienes un auxiliar. Necesitas que todos avancen por igual y si hay alguien que le cuesta especial trabajo, pues detienes la clase hasta que este estudiante... o no la detienes pero te quedas hasta que este estudiante que le dificulta más ya le agarre un poquito más el paso. Entrar y ya está una persona al frente que les da la clase, que inicia la clase. Bueno inicia el calentamiento y ellos ya saben cuándo hay que estar callado, cuando hay que estar sentado con pies cruzados, sentado con pies estirados, de pie en posición cero y es cuestión de entender, como no se habla casi o se grita las instrucciones o a veces se dice las instrucciones en voz baja muy a propósito que el estudiante este forzado a guardar silencio para atender y escuchar la instrucción. Entonces los estudiantes están atentos, ven el ejercicio y ahh siguen o el maestro lo hacen y después lo hacemos todos. Yo soy como el eco, o sea vemos al maestro y después todos con el asistente o el maestro en un frente muestra y siguen. Rara vez se deja que el estudiante trabaje solo. Si se llega a dar bueno. Hacemos secuencias musicales en ochos y bueno hacemos aquí cinco, seis, siete, ocho y los siguientes ochos libre cada quien cree su movimiento (Entrevista profesora IV).

4.1.3.2. Medios educativos utilizados en el proceso de enseñanza

Desde la perspectiva de una educación integral, el uso de medios y materiales en el proceso de enseñanza aprendizaje es un importante componente para promover el aprendizaje significativo. Despierta el interés por aprender de los estudiantes, desarrolla la creatividad, las habilidades cognitivas, motoras y sociales, facilita la comprensión de contenidos y promueven la participación activa de los alumnos.

El medio educativo es conceptualizado como el elemento, canal y/o recurso que se emplea para facilitar la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar. Se utiliza como apoyo para que cada estudiante estimule todos sus sentidos. Se pueden clasificar en medio visual (fichas de trabajo, artículos y recortes periodísticos, papelógrafos, y otros materiales impresos), medio auditivo (radial, palabra hablada) y el medio audiovisual (televisión, computadora).

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la danza en las instituciones objeto de estudio se utiliza los siguientes medios y materiales:

La voz

Egan (1981) indica que la voz expresa aspectos relevantes del mensaje de las personas. La palabra persona se deriva del latín “per” que significa a través de y “sona” que, significa sonido. Cada ser humano crea sonidos característicos y lo utiliza de diferentes formas ya sea para demandar, suplicar, divertir, amenazar, conspirar, etc. Todas las voces tienen pistas paralingüísticas que esclarecen la información de un determinado mensaje. Estas pueden ser desde el acento en determinadas partes del mensaje, la comunicación con voz aplanada y pérdida de tonalidad y poca emoción, silencios intermedios a la expresión, suspiros que expresan sentimientos contenidos, quiebres de voz, discursos sin signos de puntuación, uso de pausas para reanudar la comunicación, tono de voz congruente o incongruente con la emoción y las palabras.

La voz es un medio que permite el interactuar de los profesores y estudiantes. Si bien es cierto que durante la preparación metodológica del programa “Aprender con danza” se prepara al profesor para no levantar la voz y sustituirlo por gestos que indican a los estudiantes realizar determinadas acciones, se evita dar instrucciones en voz alta y en ocasiones se utiliza frases relacionadas con el tema coreografía, que indican guardar silencio, iniciar o repetir el ensayo de la coreografía.

El piano

En todas las aulas está ubicado un piano u órgano, es el instrumento principal que ameniza la práctica dancística. Los docentes encargados de la ejecución musical son licenciados en música y especializados en piano, algunos de ellos dominan diversos instrumentos musicales de percusión y cuerdas. En ocasiones improvisan tocando en los cajones de madera porta flautas, cajón peruano y/o percuten instrumentos musicales mexicanos tradicionales.

Considerando que el uso diversificado de medios y materiales coadyuvan al aprendizaje significativo, enriquece la experiencia educativa, favorecen la comprensión y el análisis de contenidos, desarrollan el espíritu crítico y creativo; es oportuno señalar que en el desarrollo del proceso no se hace uso de medios visuales y audiovisuales. En escasos momentos se intenta aproximar al estudiante a su realidad haciendo ligeras referencias y descripciones históricas de su procedencia y su entorno social. Sin embargo, puedo decir que las descripciones verbales complementadas con ilustraciones y/o proyecciones audiovisuales (películas, cortometrajes, etc.) adecuadas al interés, contexto, contenido educativo, favorecerían la comprensión profunda y duradera y potenciarían el aprendizaje significativo.

González (1993) expresa, la educación percibida como un arte es “sacar de adentro” (educere), es decir atender y promover la plena realización de los dinamismos humanos fundamentales” (p. 127). Para realizar este arte es imprescindible la creación de un ambiente apropiado, un espacio donde el estudiante se sienta libre, respetado, aceptado incondicionalmente, se muestre congruente, afirme y practique valores como la solidaridad, la justicia, asuma compromisos y se estimule en la búsqueda de caminos que enriquezcan su ser y su quehacer.

4.1.3.3. Evaluación de los aprendizajes

La verificación de los aprendizajes se realiza a partir de la observación de los cambios de conducta y el desarrollo de la motricidad evidenciada por los estudiantes en clase. En relación al desarrollo de la motricidad estos son fácilmente observables y confirmados por los docentes. Al respecto la docente V afirma:

“...cuando iniciaron la clase de danza no tenían ubicación, no tenían espacio, no tenían movimiento psicomotriz, no tenían comunicación de lo que ellos decían, su cuerpo y mente estaban dividido. En cuestión corporal, psicomotriz maduraron bastante...” (Entrevista profesora V).

En el párrafo la docente constata el desarrollo de la motricidad de los estudiantes, su capacidad para ubicarse y utilizar el espacio. Este logro es cotejado en la participación de los estudiantes al inicio, mediado y final del año escolar. Al mencionar “...no tenían movimiento, no tenían comunicación, su cuerpo y mente estaban divididos...” la docente intenta confirmar que los estudiantes al inicio del año escolar no tenían conciencia del uso de su cuerpo para realizar un determinado movimiento. Laban (1984) indica que en la ejecución de un movimiento se da una mixtura de componentes y hace mención a la fuerza, espacio, tiempo y flujo. La fuerza se expresa con la intensidad o uso de energía para realizar determinado movimiento. Cada movimiento tiene diferentes grados y gamas de esfuerzo (liviano, pesado, fuerte, débil). De igual forma la calidad del movimiento es expresada en el espacio en forma flexible y directa. El tiempo es la duración del movimiento, es sentido a través del pulso y del ritmo, puede ser lento o rápido, depende de cada persona, este puede aumentar o disminuir la velocidad y la sensación de la ejecución del movimiento puede ser súbita, rápida, sostenida, lenta, etc. El flujo tiene que ver con el control del movimiento, puede ser libre o conducido, tenso o relajado, con fuerza y peso. Entonces la docente V al mencionar “...en cuestión corporal maduraron bastante...” afirma que los estudiantes lograron ser consciente de sus movimientos, de su comunicación verbal y no verbal.

En contraste con la profesora que hace mención al desarrollo motriz y la comunicación la profesora I manifiesta su visión de la danza como un medio de transformación individual y social. Un instrumento útil para hacer del hombre un ser más sensible, crítico, participativo y consciente de su entorno y rol en un determinado contexto.

“...como premisa tengo siempre y creo firmemente en el arte como una herramienta de transformación social, podemos transformar al individuo, podemos transformar un colectivo y crear nuevas sociedades y sobre todo aprender hacer mejores seres humanos. Sensibles, críticos, participativos, conscientes y solidarios. Todos mis grupos conocen los elementos que componen la danza que son tiempo, espacio y movimiento...se ha transformado la violencia a partir de una clase porque son comunidades muy violentas. Y si creo que a partir de la clase de danza con la

disciplina con el respeto porque emites valores, enseñas valores de respeto al otro, de la confianza se va transformando todo y eso si lo hemos notado desde que entramos al programa. Hemos visto como se han ido transformando y también creo que no tan solo en el salón si no en otras clases y en sus hogares, de hecho muchos papás me han dicho: ¡gracias maestra porque mi hijo ha cambiado!, porque estamos emitiendo a parte de baile diferentes valores, el respeto al otro, la colaboración, a la diferencia, a la pluralidad...aceptar las diferencias. El aprendizaje... es intangible pero muy tangible...desde su actitud, entran y se ponen en posición cero...nadie da crédito... cuando pasan sin palabras porque trato que todo sea a través del cuerpo lograr transformar a un sujeto, al individuo, a la persona...entran calmados...respetan al de lado...su prioridad ya no es pegarle al del frente...vas viendo la transformación en ellos día a día. Cuando digo ya acabó la clase... queremos más y otra vez... se comunican y se integran, se identifican, solidarizan. La inclusión, el respeto a una entrega sincera, lo reciben y te lo regresan igual a ti. Así es como yo veo la transformación en el ser humano, que es lo principal del arte conectarte con tu espíritu y tu alma y tus sensaciones” (Entrevista profesora I).

A través de su relato la profesora I da cuenta que los estudiantes además de adquirir los conocimientos teóricos y prácticos de la danza manifestado en *“todos mis alumnos conocen los elementos que componen la danza que son tiempo, espacio y movimiento...”* hace mención a la transformación de un contexto violento, transformación que en palabras de la profesora es “imperceptible”. Sin embargo en la frase *“su prioridad ya no es pegarle al otro”* es una afirmación que manifiesta evidentemente el cambio de actitud del estudiante. Este cambio de conducta según la profesora entrevistada es consecuencia de la enseñanza con valores, disciplinada, respetuosa, actitud manifestada no tan solo en la escuela sino en sus hogares. Este traspasar el espacio escolar a otro contexto como es el familiar es ratificado en la frase *“...de hecho muchos papás me han dicho: ¡gracias maestra porque mi hijo ha cambiado!...”* frase mencionada con vitalidad, convicción y emoción por los logros obtenidos. De igual forma el cambio de conducta es percibido por la maestra por la forma como se relacionan e interactúan con ella, en la frase *“...La inclusión, el respeto a una entrega sincera, lo reciben y te lo regresan igual...”* manifiesta que el respeto recíproco, sincero de estudiante a profesora y viceversa son

elementos esenciales que facilitan el aprendizaje. Esta relación horizontal lograda es considerada por la docente como el objetivo principal del arte “...conectarte con tu espíritu, tu alma y tus sensaciones”. Rogers (1983) manifiesta que los estudiantes y docentes crecen cuando se promueve una relación transparente auténtica, cuando las personas se muestran reales y abiertos; sobre todo cuando el docente se presenta ante los estudiantes sin ninguna máscara estéril.

En relación a los aprendizajes los estudiantes en forma ordenada manifiestan en frases cortas lo que les es más significativo. Su participación en esta pregunta se caracterizó por ser espontánea y elocuente, los siete integrantes se comunicaban con sus miradas gestos precisando con mucha seguridad los logros y desaciertos experimentados en la clase de danza:

“Yo aprendí a relajarme nada más, asíii aahhhh como si estuviera en mi casa”
(Estudiante 1 GF-I).

“Yo aprendí algunos pasos nuevos de danza. La danza me ayuda a mejorar en mi forma de bailar. Sí, en la parte física, a mejorar mi elasticidad, la expresión”
(Estudiante 2 GF-I).

“A mí los reflejos se me hace como... no sé como que se vaciara la mente en ese momento y me sirve. No tengo nada en que pensar, no más en los pasos, te relaja”
(Estudiante 3 GF-I).

“Aprendes y vas mejorando yo siento que he mejorado los movimiento de manos, de pies, nada más yo creo” (Estudiante 4 GF-I).

“Yo tengo hueva entrar a la clase de danza me da hueva...a mí en lo personal la danza no me sirve para nada” (Estudiante 5 GF-I).

En los tres primeros párrafos los estudiantes manifiestan satisfacción por los aprendizajes obtenidos en las clases de danza practicados desde el año 2006. En el primer párrafo el estudiante expresa su gusto por el aprendizaje de pasos nuevos de danza. Este aprendizaje ayuda en su forma de bailar, en su aspecto físico, y de su expresión. El estudiante al

hablar de expresión, no hace mención si expresa lo que piensa o siente, simplemente señala con gestos su seguridad al ejecutar determinado movimiento. En el segundo párrafo el estudiante menciona que la danza le ayuda en su relajamiento, el pensar en los pasos de danza le ayuda a sentirse libre de preocupaciones. El tercer estudiante percibe que su mejora de expresión se muestra en el movimiento de manos y pies. En contraste de lo descrito en párrafos precedentes el estudiante cinco manifiesta que la danza no le sirve para nada, el asistir a clases le provoca desgano, término que es sustituido por la frase “*me da hueva*”.

Laban (1984) manifiesta que el aprendizaje de la danza en estudiantes de doce y más años concierne más al enfoque mental del movimiento. Su capacidad de describir la acción externa es menor. Puede tener dos actitudes; lucha contra ellos o se entregan a ellos. Puede reconocer las disposiciones de ánimo hacia los movimientos sostenidos, súbitos, firmes, ligeros, flexibles o directos; este aprendizaje y reconocimiento de su disposición de ánimo lo compromete hacia el esfuerzo y siente la necesidad de trabajar en algo definido, en danzas perfectas.

De lo descrito en el párrafo anterior puedo resumir que los aprendizajes difieren unos de otros. Algunos estudiantes resaltan los aprendizajes relacionados con el desarrollo cognitivo, motriz, con el estado de equilibrio y relajación. Al cotejar lo manifestado por los estudiantes con las notas del diario de campo constato que efectivamente las frases y figuras construidas no comunican sentimientos y pensamientos a partir de la relación con otros cuerpos, música y objetos. Los estudiantes no expresan verbalmente el significado que le producen las figuras e imágenes realizadas de manera individual y colectiva menos aún manifiestan su entorno sociocultural.

En relación a cómo los profesores califican el logro de los aprendizajes a los alumnos, se puede señalar que del puntaje máximo de la calificación en la materia de danza (cinco puntos), el 50 % corresponde evaluar al docente de música y 50% al docente de danza. De lo observado y las respuestas de los docentes sobre el proceso de evaluación se puede percibir que hay homogeneidad en los indicadores a evaluar. Algunos docentes hacen de

conocimiento de los estudiantes estos indicadores desde el inicio del año escolar, indicadores que se les recuerda constantemente en el desarrollo de las clases de danza (asistencia y puntualidad, actitud dancística y apertura) otros docentes no lo manifiestan.

Al respecto el profesor III manifiesta que el proceso de evaluación es difícil porque las características de las actividades dancísticas implican la observación constante del progreso de los estudiantes, la forma como superan sus dificultades motrices y la energía que utilizan en la ejecución de los movimientos.

“Para mí es muy complicado, muy, muy complicado pero también eso te exige a estar pendiente de todos. A lo mejor todavía no sale la frase completa, pero hace un mes no podía hacer ese paso porque no podía coordinar la mano izquierda con la mano derecha y el pie izquierdo. Ahora ya coordina...ya es un avance, en cambio el lo hacía desde hace un mes y lo sigue haciendo igual desde hace un mes no ha evolucionado tampoco. Entonces quién si tuvo más aprovechamiento. ¡Híjole! es difícil evaluar, es lo más complicado justamente por eso porque uno tiene que estar haciendo memoria en cada clase estar pensando quien tuvo un aprovechamiento, pues más óptimo. Al final se evalúa un poco si por la presentación, quien resuelve o no... porque ya el hecho de decir hoy día es la presentación, es un examen no necesitamos de estar en un teatro o estar en el patio de la escuela. Estamos en el salón los que nos van a ver son los tres maestros que vinieron hoy, al alumno lo confrontas con otro estado de ánimo, le ves como en su cuerpo el nervio puede llevar a traicionarlo a nublarlo y sin embargo se enfrenta a eso y lo libera y genera dos o tres pasos, igual que siempre con más energía con menos energía, ya es un paso adelante. Entonces ahí es donde uno puede decir si el pasó hacia el otro lado, brincó, dio la vuelta y logró una buena calificación. El que no se echó para atrás dijo: no quiero, no puedo. Evaluó la parte física porque finalmente las actividades artísticas son más de eso...Y la parte física, la de expresión corporal. Tiene que ver pero la actitud, la autoestima es más importante para mí. (Entrevista profesor III)

En este párrafo el profesor III manifiesta que el acto de evaluar le exige estar atento al proceso de aprendizaje heterogéneo de los estudiantes. El docente menciona que la disparidad en el aprendizaje dificulta el proceso de evaluación, estudiantes que aprenden

en forma lenta, otros que poseen habilidad innata para la ejecución de movimientos, pero que no evolucionan. El proceso de evaluación concluye cada final de semestre con una presentación grupal dentro del salón de clase. Los estudiantes son organizados en dos grupos y al ritmo de la música ejecutada por el pianista, al unísono cada grupo danza una frase (movimientos dancísticos organizados en compases) para demostrar lo que aprendieron. Mientras los estudiantes danzan el profesor titular y asistente observa y hace anotaciones. Finalizada la ejecución de la frase dancística los docentes cotejan la asistencia y revisan su bitácora en donde hacen anotaciones del proceso de aprendizaje.

En discordancia con lo descrito en el párrafo precedente, los estudiantes de la escuela “José limón” manifiestan lo siguiente:

“Nos enseña como maestro y acaba la clase y cada uno a su salón. Si aprendiste yo creo que bien y si no también. El enseña los pasos y nosotros repetimos. Si lo hiciste bien, bien...y si lo hiciste mal puss ya te chingaste. Cómo el de la matemática ese maestro es un hijo de la fregada. Sobre la calificación quien sabe el de danza no nos dice cuanto nos pone. Solo nos dice la de música. El maestro (menciona el nombre de su profesor en el año anterior) sí nos decía verbalmente, nunca nos entregó nada escrito. La mayoría de maestros nos dan la calificación ya cuando te reprobaron” (GF I).

Las palabras del estudiante relatan primero la disconformidad del proceso de enseñanza. En la frase “...*El enseña los pasos y nosotros repetimos. Sí lo hiciste bien, bien...y si lo hiciste mal puss ya te chingaste...*” describe que el maestro no se detiene a confirmar si los estudiantes aprendieron o no. De igual forma explícita que las calificaciones no son informadas oportunamente. Durante el proceso de evaluación no se hace mención a los indicadores de evaluación, además no reciben las calificaciones por escrito.

De las entrevistas y las observaciones durante el desarrollo de las sesiones y el proceso de evaluación al finalizar el primer semestre se puede concluir que en el proceso de evaluación no se hace uso de la coevaluación, autoevaluación. El estudiante no es responsable de la elaboración de los criterios de evaluación, tampoco de las

calificaciones. La decisión de la calificación está en manos del profesor. Considerando la asistencia, puntualidad y disposición a participar en las sesiones de aprendizaje asigna una calificación de cero a cinco a cada estudiante. Esta calificación es leída en voz alta al concluir cada semestre.

En el caso de reprobado y/o obtener una calificación baja en la materia se hace una ligera referencia al porqué de su reprobación como: *“No asistes a clase”, “vienes con bajas energías”* En contraste al estudiante que obtuvo cinco puntos se le anima diciendo: *“muy bien, tu sigue pa delante, abusado (a) no más”* (D.C. observación profesora I).

En este contexto escolar las reflexiones sobre las calificaciones lo realiza el docente, el estudiante escucha en silencio. Es obvio el establecimiento de pautas que guían al estudiante para evaluar su aprendizaje como: el asistir puntualmente a la clase, vestir correctamente el uniforme, no masticar chicle, no bostezar, mostrar actitud de apertura y mucha energía, sin embargo, al no fomentar la retroalimentación individual, entre pares y/o grupos los estudiantes no tienen la oportunidad de analizar sus méritos, dificultades, errores y expresarlo responsablemente. Reconocer y asumir responsablemente su proceso de aprendizaje y evaluación.

En relación al proceso de evaluación Rogers (1983) afirma que el individuo aprende a asumir la responsabilidad de su actuar cuando se involucra en este proceso, decide los criterios que le resultan más importantes para ser evaluados, los objetivos que quiere alcanzar y juzgar en qué medida los ha logrado y/o que imposibilitó su logro. Por estas razones es importante hacer uso en cierto grado de la autoevaluación para promover un tipo de aprendizaje vivencial en el mismo proceso.

Después de hacer expuesto en párrafos precedentes el proceso de planificación de la práctica pedagógica, los roles asumidos en el proceso de enseñanza aprendizaje, el proceso de evaluación y los medios educativos utilizados, quisiera destacar la importancia de la elaboración anticipada de la programación curricular, su uso y evaluación del avance de la misma. Considerando que es un documento que sustenta el trabajo realizado con los estudiantes, su uso diario permitiría encuadrar, retroalimentar,

reprogramar, verificar el cumplimiento de objetivos, evitar el trabajo improvisado, visionar el trabajo a futuro y facilitar el aprendizaje significativo. Es preciso acotar que el grupo integrado por el profesor titular, asistente y profesor de música, deberían considerar criterios pedagógicos como la progresión en el aprendizaje. La utilización de otros instrumentos musicales, ya que esta se ve mediatizada e influida por los medios disponibles en cada centro educativo. En los criterios psicológicos, considerar actividades que permitan la participación dinámica de los estudiantes desde la primera fase de la sesión de aprendizaje. En el caso de los grupos que han desarrollado la danza por tres años consecutivos por ejemplo la fase de calentamiento no siempre debe realizarse en forma imitativa y mecánica, el trabajo individual permitiría que el estudiante trabaje en forma consciente según su necesidad y contacte con sus sentimientos. De igual forma el uso de materiales audiovisuales con temáticas dancística cuyo mensaje haya sido evaluado y previa elaboración de fichas que permitan su análisis y participación crítica ayudarían en la efectividad del aprendizaje significativo, un aprendizaje para la vida. En relación al establecimiento de normas estas deben ser elaborados por los estudiantes, el profesor puede facilitar los recursos y ayudar a concretizar su cumplimiento. Los recursos le ayudarían comprender su actuar disruptivo. Esto permitiría que el estudiante sea consciente de las trasgresiones y sus consecuencias. Por el contrario seguirá revelándose a normas impuestas. De igual forma considerando que para los adolescentes, la danza es un poderoso agente de socialización fomentar el trabajo en grupo permitiría valorar y respetar el trabajo de sus pares y el suyo propio, desarrollar capacidades de liderazgo.

En relación a los criterios específicamente dancísticos, además de enseñar contenidos teóricos y prácticos (tiempo, ritmo, espacio) supone atender la dificultad de la ejecución técnica para que cada coreografía suponga un reto para los estudiantes y un estímulo para comprender su creación y la representación de su mundo.

4.2. Descubriendo potencialidades y creciendo al compás de la danza

“No todos los hombres pueden ser ilustres; pero pueden ser buenos”.

Confucio.

“Cada artista es un tipo especial de persona; y cada persona es un tipo especial de artista”. Wejebe, Ayala, y Montes (2003)

Teóricos humanistas como Rogers (1964) y Maslow (1990) tienen una visión optimista del ser humano y centran su preocupación en el desarrollo integral de las personas. Rogers (1964), desde el Enfoque Centrado en la Persona, fundamenta que la tendencia actualizante constituye el motor del desarrollo humano. Bajo la premisa que la vida es un proceso activo, el organismo tiene una disposición e impulso básico a actualizarse, mantenerse y desarrollarse. Esta tendencia se manifiesta en la capacidad del ser humano de comprender aspectos de su vida que lo provocan sentimientos de dolor, insatisfacción, etc. Plantea que esta tendencia se bloquea por experiencias que quedan ocultas a causa de su naturaleza amenazadora; y se libera y expresa en condiciones adecuadas. Maslow (1983) considera que el ser humano es motivado por tendencias que lo conducen a la autorrealización. Esta es definida como la realización creciente de las potencialidades y talentos, como cumplimiento de la misión, destino o vocación; como conocimiento y aceptación de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad integración o sinergia dentro de los límites de la misma persona.

Fromm (1977) plantea la idea de que el hombre oscila en su vida entre dos fuerzas: la biofilia y la necrofilia. La primera es la fuerza que impulsa al ser humano a amar la vida y a crear. La segunda es el reverso tenebroso de esta fuerza. La necrofilia surge cuando el hombre se decanta por el egoísmo y conlleva la soberbia, la codicia, la violencia, el ansia de destruir y el odio a la vida.

Lafarga (2004), como pionero del Desarrollo humano en México, menciona que el ser humano tiene una tendencia natural al crecimiento, y afirma que la agresividad es una energía vital que impulsa al organismo a la satisfacción de necesidades cuando estas han sido frustradas. La violencia es la misma energía agresiva canalizada en contra de quienes

presume son la causa de la frustración y/o en contra de sí mismo. Lafarga, a través de arduos años de trabajo sustentado en el Enfoque Centrado en la Persona, ha demostrado que el ser humano se desarrolla en espacios no imaginables como las cárceles. Considera que aún en condiciones de vida infrahumana y de privación de la libertad es posible el crecimiento. Lafarga concibe que el ser humano expresa y dirige su creatividad hacia lo negativo o violento cuando se les ha cerrado todas las puertas. Esta frase “cerrar todas las puertas implica juzgar, descalificar, no escuchar” y afirma categóricamente que la descalificación genera disfuncionalidad. Esta se da por incapacidad de satisfacer necesidades. En contraste el ser humano activa su tendencia a crecer cuando es respetado y considerado como un ser valioso independientemente de su condición, conducta o sentimientos.

Las ideas expresadas en los párrafos anteriores revelan que el ser humano es una mixtura de lo bueno y lo malo. La violencia por su nocividad y resultados adversos es parte de lo malo del ser humano puesto que puede generar la destrucción del ser que es violentado o la destrucción de sí mismo. Al respecto Fromm (1953) aclara que “...lo “bueno” en la Ética Humanista es la afirmación de la vida, el despliegue de los poderes del hombre. La virtud es la responsabilidad hacia la propia existencia. Lo “malo” lo constituye la mutilación de las potencias del hombre”. (p32)

En coherencia con esta concepción del ser humano, es decir como una persona digna, valiosa, libre, confiable, capaz de crecimiento y creatividad, pero también susceptible de actuar con violencia, la práctica de la danza puede contribuir al desarrollo personal de los estudiantes mejorando sus estilos de comunicación, la expresión de su afectividad y las formas de socialización en el contexto educativo. Estos aspectos se describen en los subtítulos siguientes. En el **primero** hago referencia a la comunicación verbal y no verbal como los gestos, la mímica, la postura y los movimientos corporales entendidos como elementos que juegan un rol fundamental en la relación entre profesores y estudiantes ayudando a su crecimiento personal.

En el **segundo subtítulo** me refiero a la danza y la socialización, entendiendo que este proceso no sólo es racional y cognitivo, sino también un proceso afectivo y comunicativo que enriquece el desarrollo de la personalidad. Un proceso que implica comprender y aceptar las condiciones de convivencia axiológicamente diversa de sus integrantes, es decir aprender a ejercer de manera crítica y responsable valores como la libertad, la tolerancia, la solidaridad entre otros. En el **tercer subtítulo** analizo la relación entre la danza, la afectividad y las expresiones de violencia, en el entendido que la escuela es un espacio importante que puede fortalecer la afectividad de los estudiantes. En este espacio, la práctica de la danza se instituye como un medio para promover la expresión de los afectos y bajar la intensidad de las expresiones violentas. Los hechos de violencia son un problema multidimensional y complejo que se profundizan cuando los agentes educativos en su accionar cotidiano aceptan con naturalidad y hacen uso habitual de la violencia en sus distintas formas.

4.2.1. Danza y comunicación

En relación a la comunicación en la escuela, Heinemann (1980), afirma que en el proceso de enseñanza cualquier tipo de comunicación depende de las relaciones del profesor y el estudiante, ésta encuentra su expresión en la organización de la enseñanza e influye en el éxito y efectividad de la misma. De igual forma asevera que no es posible una enseñanza sin comunicación y sus dos aspectos de relación y contenido no se pueden desligar. En la relación prevalece la comunicación análoga y en los contenidos prevalece la comunicación digital. Watzlawick (1980) afirma que el lenguaje puede influir en estados de ánimo, opiniones, comportamientos y sobre todo en las decisiones. Retomando a Heinemann (1980) asevera que la comunicación capacita a los hombres para establecer relaciones entre sí y debe representar la perfecta trasmisión de significado entre los hombres como resultado de un acto comunicativo.

Lora (1999) (Citado en Montes, 2007) menciona que el hombre en cualquier etapa de su vida sólo puede surgir y perfeccionarse en comunicación con los demás. La comunicación es un factor importante en el proceso educativo por lo que la práctica de la

comunicación entre profesor y alumno es imprescindible. Lora clasifica la comunicación en lenguaje corporal y oral y resalta el lenguaje corporal porque simboliza la comunicación, y relación más auténtica.

A través de la historia el hombre ha utilizado la danza para comunicarse con los demás y consigo mismo. En las culturas primitivas la danza fue una forma principal de comunicación social y ritual religioso. Los hombres y las mujeres danzaban para agradecer a sus dioses, por dotarles de alimento, hogar, salud; para expresar su alegría por el nacimiento de un nuevo ser, por felicidad, para demostrar el valor en la guerra y su tristeza frente a la muerte de un ser querido. Sus movimientos se inspiraban en la naturaleza, los movimientos de los animales, el vuelo de los pájaros y la belleza del amanecer o de la puesta del sol. Antes de ser una forma de arte, la danza ha sido una expresión espontánea de la vida colectiva a la que ella dio un acento riguroso y expresivo (Padilla, 2003). Las culturas a través del tiempo han utilizado de diversas formas y motivos el movimiento corporal para sanar, contar, escuchar, observar historias de vida manifestadas a través de la danza.

González (1993) considera que “La vida es una danza y el mundo su escenario” (p.183). La danza para González es un fenómeno universal que muestra un arco iris de expresiones plásticas, ideas, sentimientos, experiencias y la esencia de cada persona. Por tanto todo ser humano es una artista que esculpe, escribe, danza, canta, compone, construye su propia vida y la representa asumiendo un rol. En palabras de González “La danza en el escenario de la vida se convierte en la expresión del ser que comunica, la persona se abre al encuentro del yo, del tú, del nosotros” (p. 186).

Laban (1984) a partir de su trascendental experimento con la psicología del movimiento y el análisis del espacio, afirma que la danza como composición del movimiento, puede compararse con el lenguaje oral. Explica, así como las palabras están formadas por letras, los movimientos están formados por elementos. De igual forma si las oraciones estas compuestas por palabras, las frases de danza están compuestas por movimientos. Estos

movimientos son lenguajes que expresan un contenido, estimulan la actividad mental de forma similar y/o más compleja que la palabra hablada.

Padilla (2003) afirma que la danza en el ámbito educativo debe ser planteada primero como la unión de movimientos naturales como andar, correr, deslizarse sobre el suelo, girar, estirarse, transportar algo o a alguien y segundo promover la creatividad, la relación entre compañeros, el conocimiento de sí mismo y de otras culturas. Esta perspectiva de la danza supera la práctica tradicional de la danza centrada en la repetición y memorización de patrones de movimiento, en la reproducción y la memoria. En relación al aprendizaje por imitación Feldenkrais (2005) manifiesta que:

"En general, ni los padres ni los maestros saben otra cosa más que mostrar ejemplos e insistir en la imitación. Es sorprendente que no haya fallas de las que hay aprendiendo con este método; aun así, son mucho más frecuentes de lo que generalmente se cree" (p.74).

Feldenkrais también sostiene que el aprendizaje significativo del ser humano se da sin ningún método o sistema. El acto de caminar hablar o contar, es un aprendizaje libre, sin fallas. Este aprender se realiza de acuerdo a nuestras condiciones. Todo ser humano se transforma con una buena educación o en el completo analfabetismo. También asevera que las enseñanzas formales desde la niñez hasta la edad adulta parecen descuidar el hecho de que existen maneras de aprender que conducen al crecimiento y a la madurez prácticamente sin ningún fracaso. La enseñanza formal se ocupa más del "qué" se enseña que del "cómo" se enseña; sus fracasos son muy frecuentes (p.20).

Aymerich y Aymerich (1985) mencionan que el lenguaje corporal es un preludio que enriquece la comunicación a través de la palabra y el gesto. Señalan que el niño y el hombre se han valido del cuerpo como único instrumento de comunicación, sin embargo las civilizaciones han hecho del lenguaje verbal dicho o transcrito, el medio universal entre los hombres.

Arguedas (2004) y Fuentes (2006) destacan la práctica de la danza como medio que facilita al estudiante el proceso creativo, la libre expresión y comunicación a partir del conocimiento de su cuerpo, el manejo del espacio, de los materiales y del fortalecimiento de su autoconfianza. La danza fomenta valores como el respeto, la libertad, la tolerancia y la crítica constructiva, se incita a la comunicación de sentimientos, de ideas, de estados de ánimo, el respeto entre pares, individual y grupal. Se benefician aspectos biológicos, cognitivos y psicomotores, además del sentido lúdico y del placer de liberar energías.

Teniendo en cuenta que la comunicación es un fenómeno de la convivencia humana y entendiendo que la enseñanza es un proceso comunicativo que refleja las relaciones sociales entre los distintos agentes, a partir de las entrevistas y observación a profesores y estudiantes, analizo este importante proceso de comunicación a partir de la posición de los agentes educativos en el espacio pedagógico. Me refiero a la comunicación generada en la enseñanza aprendizaje de la danza entre los profesores y los estudiantes y, entre estos últimos.

4.2.1.1. Danza y comunicación entre el profesor y el alumno: maestro buena onda y maestro de la fregada

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la danza, en el caso de esta investigación, a partir de la observación y las entrevistas a profesores y estudiantes, se observa la ausencia de una auténtica comunicación bidireccional. La comunicación verbal y no verbal es realizada mayoritariamente por los profesores. Los estudiantes afirman y aceptan con ligeros gestos y en escasos momentos cuando se les pregunta, responden con una palabra o frases cortas. El consenso de todos los profesores que integran el equipo de danza es trabajar en silencio. Este silencio es solicitado por los maestros con un gesto o la frase: *“sin palabras”*.

“Guardamos silencio y en posición cero cerramos los ojos. Ubicamos la espalda recta, escuchen su respiración tratando de no moverme”. (El sonido de monedas interrumpe el silencio). Saquen las manos de las bolsas. Yo se que la disciplina les cuesta mucho trabajo pero tenemos que aprender que en esta clase hay cosas que no

están permitidas. No chicles, no monedas, no celulares...Roban maestro, se van a perder las mochilas (Responden a coro los estudiantes) A ver por favor, con respeto. La única persona que puede hablar es el maestro y las indicaciones las damos nosotros. Dejen su celular y sus monedas en la mesa y guarden silencio. (D.C. Observación profesor II)

En la frase: *“La única persona que puede hablar es el maestro y las indicaciones las damos nosotros”* revelan la verticalidad de la comunicación verbal de los docentes y su concepción del proceso de educar en completo silencio. Este silencio es complementado con señalizaciones. Su simbología es reconocida por los estudiantes: mano derecha toma la muñeca izquierda con la palma abierta, significa repetición de una parte de la frase dancística (4, 8 ó 16 tiempos), con el puño cerrado significa repetición de la frase dancística completa, el puño derecho cerrado sobre la cabeza significa silencio, y la mano semiabierta formando una “c” con el dedo pulgar y el índice indica posición cero. El establecimiento de la simbología y la ejecución de aplausos con un determinado ritmo según manifestaciones de los profesores son estrategias metodológicas que en forma consensuada se implementan con la finalidad de fomentar la expresión no verbal.

En el párrafo se evidencia que la aclaración del porqué llevan los celulares y las monedas en el bolsillo manifestado en frases *“Roban maestros, se van a perder las mochilas”* no es escuchada por el docente. El docente, no tan solo se muestra permisivo y declina participar en situaciones problemáticas como el robo, sino que incluso lo ignora. Su preocupación inmediata es lograr el silencio para dar inicio a la rutina dancística. Rogers (1983) hace referencia que la actitud de ponerse en el lugar del otro, de ver el mundo desde el punto de vista del estudiante es casi inaudita en el aula tradicional, donde es posible escuchar miles de interacciones sin encontrar un solo ejemplo de comunicación clara, sensible y empática. Pero cuando esto ocurre, tiene efecto de total liberación. Al respecto Heinemann (1976) manifiesta que *“La conducta comunicativa de los participantes pueden tener distintas funciones: servir a la influencia recíproca, a la orientación y control mutuo o a una simple intercambio de informaciones”* (p.17). Heinemann destaca la importancia de la conducta del profesor en el acontecer didáctico.

En relación a su comunicación no verbal afirma que el profesor determina y define la relación entre el profesor y el alumno, su comunicación es un elemento esencial que expresa su estilo de dirección y determina el clima social de la clase. Influye en las actitudes de los estudiantes, en los éxitos escolares logrados a partir de la disposición para el trabajo y la motivación para el rendimiento e influye en las relaciones del estudiante con sus pares.

En relación a la comunicación de los adolescentes Julien (2007) manifiesta que la adolescencia es un periodo en el que las modalidades de comunicación son variadas, difíciles porque está hecha de apertura, rechazos, rebeliones, ambigüedad, silencios. Sus tiempos de comunicación son breves, llegan de repente y de forma inesperada, por lo que el adulto debe estar atento a estas expresiones.

El uso de los aplausos es otra estrategia para mantener el silencio. Cuando los estudiantes conversan o ríen, de inmediato el profesor hace aplausos alternando el ritmo y el sonido los mismos que son imitados con exactitud por los estudiantes como si fuera un eco hasta lograr el completo silencio; término que es concebido sinónimo de respeto.

“¿Cuáles son las reglas de oro? (Los estudiantes responden en coro) Respeto. ¿Qué significa respeto? (Los estudiantes responden uno a uno). “Guardar silencio”, “Escuchar”, “No fastidiar”, “No volarse la clase”. “Bien, entonces saben que su evaluación es de 5 puntos en música y 5 puntos en danza, si se vuelan la clase un punto menos, comen chicle, bostezan, sus puntos disminuyen. Si trabajan y demuestran interés tienen puntos a favor. La evaluación es asistencia. En esta clase no hay extraordinario. El cuaderno es su cuerpo. Saben que en este curso el 50% es de danza y el 50% de música, si no aprueban los dos; ya valieron”(D.C. Observación profesora I)

El término respeto, además de ser escrito con letras mayúsculas en el pizarrón, es usado como muletilla por algunos profesores. Las normas de clase están encabezadas por la palabra respeto y disciplina, expresados en acciones como: No gritar, no empujar, no

correr, no masticar chicle, no bostezar y no evadirse de la clase de danza. Para Martínez (2003) la actitud de respeto tiene que ver con:

“...la atención, la escucha, la comprensión y la autenticidad de nuestras acciones para con las personas: continuar con lo que estamos haciendo o dejarlo cuando una persona nos habla, dirigir nuestra mirada hacia ella o no hacerlo, aproximarnos o mantener cierta distancia, tocarla o no tocarla, exhibir una postura corporal rígida o relajada, aceptarla o rechazarla, esforzarnos por comprenderla y evitar la disonancia de nuestras conductas comunicativas, son conocimientos kinésicos, corporales, proxémicos, territoriales y psicológicos que rinden sus efectos a la comunicación” (Pp. 171-172).

A continuación la profesora I, a partir de su experiencia de cuatro años de práctica pedagógica asevera:

“...la comunicación ha cambiado...a partir del valor del respeto en la clase...todas la voces son bienvenidas y que podemos entablar como un diálogo y hasta no estar de acuerdo pero ya empiezan a soltar las palabras, ya empiezan a soltar las ideas o yo siempre empiezo las clases diciéndoles que es el respeto. La comunicación ha cambiado mucho. Eran escuelas muy violentas. La relación de los alumnos era a golpes y golpes gruesos y la moda era grabarte en el celular y subirlo al internet o estabas parado en el patio y bolas contra ese. Antes no se levantaban de su banca pero ahora pasan al pizarrón y escriben y creo que es mucho por la confianza que han descubierto en danza... este año decidí como darles diálogo y escoger lo que ellos quieren bailar y escogieron salsa, merengue, reggaetón, estee música pop” (Entrevista profesora I).

En el relato la profesora percibe que la comunicación ha cambiado. La docente contrasta el actuar de los estudiantes en un antes y un después de las clases de danza. Percibe que los estudiantes dejaron de golpearse, de grabar en los celulares y publicarlos en el internet, de agredirse en el patio. A diferencia de las actitudes descritas, ahora los estudiantes dialogan, participan con ideas y escriben en el pizarrón. El cambio de actitud lo relaciona con la actitud de respeto del profesor hacia el estudiante expresado en el

primer renglón del párrafo “*la comunicación ha cambiado...a partir del valor del respeto...*”. Al respecto Heinemann (1976) dice, cuando el profesor actúa en forma democrática, manifiesta respeto y proporciona refuerzos positivos a los estudiantes está permitiendo el principio de reversibilidad, es decir los estudiantes se comportan del mismo modo que este se comporta.

A partir de la manera como se comunican los maestros, los estudiantes los conceptualizan y clasifican de modo distinto. Estos modos de clasificar se presentan en el cuadro siguiente, resume la comunicación verbal y no verbal expresada en las interacciones entre los profesores y estudiantes en el espacio pedagógico.

Maestro buena onda	Maestro mala onda	Maestro de la fregada, de poca madre.
Buen escucha. Empático con los estudiantes. Confía en la capacidad del estudiante. Retroalimenta. Brinda confianza. Su comunicación es horizontal. Permite la creatividad. Celebra y anima los logros del estudiante.	No escucha al estudiante. Su objetivo es cumplir su clase. Grita y hablan con cólera. Culpa al estudiante. Obligan a repetir y memorizar. Condiciona con la calificación. Su actuar es condicionado por el estado de ánimo. Su comunicación es vertical (da órdenes). No permite hablar y expresar sentimientos a los estudiantes	No escucha. Insulta y golpea. Acusa sin tener pruebas. Incongruente en lo que dice y hace, sobre todo en los valores que pregona. Juzga prejuiciosamente. Amedrenta y somete al estudiante. Maestro de su pinche madre Su presencia es abominable. Su actitud inspira odio, venganza.

El **maestro “buena onda”** es aquel que escucha y se identifica mental y afectivamente con los estudiantes, con sus necesidades y dificultades. Al respecto un estudiante integrante del grupo focal I manifiesta:

“el maestro que estaba antes (Los estudiantes integrantes del GF –I repiten a coro el nombre del profesor), era buena onda te explicaba, decía: ¡vamos tú puedes! Nos animaba, nos comprendía y se hacía amigo de todos. Nosotros teníamos confianza para hacer y decir las cosas. Nos decía haz esto y nos sacaba y enseñaba hacer los pasos y luego nos regresaba al grupo. Ahora este profesor le vale que aprendas o no. Siguen siendo tres maestros para cada clase, pero igual no nos ayudan. A fin de

año siempre nos preguntan cómo queremos que sean los maestros. Yo dije que sea buena onda...y no lo son porque luego tienen sus días malos y se desquitan con uno. A los maestros si se les dice sus verdades ellos se enojan. Nos reportan con el prefecto. No taa complicado te agarran...te expulsan, te bajan puntos. Te gritan, te hablan de cólera. Como en mi casa. No pusss, te gritan y te hacen sentir mal, eso no va”. (GF-I Institución educativa “José Limón”).

En el discurso se evidencia el rol proactivo del maestro. La enseñanza individualizada, sus palabras halagadoras y la confianza en la capacidad del estudiante facilita la comunicación y por consecuencia el aprendizaje. González (2005) asevera que en la perspectiva holística un educador se distingue por ser él mismo, es decir no necesita actuar, sino ser testimonio vivo que siente y vive la acción educativa. Metafóricamente González expresa “...el ropaje del maestro es su piel, el aula es el escenario de la vida y sus herramientas de trabajo son las técnicas, recursos y estrategias didácticas...” (p.7). En oposición a la idea anterior, la imagen del docente que se dibuja en el discurso presenta características no proactivas, estas se expresan en la frase “...*le vale que aprendas o no...*”. A los estudiantes les gustaría que los profesores actuaran de otro modo. Sienten que no son comprendidos, pues “...*si se les dice sus verdades ellos se enojan*”. De igual forma manifiestan su desacuerdo con las estrategias usadas por el profesor como: el reportar al prefecto, bajar puntos, gritar y/o hablar de cólera. Murueta (2005) señala que la mayoría de los docentes frente a sus dificultades para atraer el interés genuino de sus alumnos, tiende a exigirlo a través de medios extrínsecos como incentivos de calificación, amenazas abiertas o veladas, registros de asistencia y de otras conductas; esto conlleva al autoritarismo y agrava el rechazo estudiantil. Rosenberg (2006) en su amplia trayectoria de implementación de la comunicación no violenta en contextos escolares manifiesta que hay otras maneras de resolver problemas que surgen en la escuela sin necesidad de ignorar a los estudiantes, de expulsarlos y de recurrir a la fuerza punitiva. Estas maneras tienen como base la comunicación empática.

González (1993) expresa “Educar es un arte...(ed-ducere), es decir atender y promover la plena realización de los dinamismos humanos fundamentales” (p. 127). Para realizar este

arte es imprescindible la creación de un ambiente apropiado, un espacio donde el estudiante se sienta libre, respetado, aceptado incondicionalmente, se muestre congruente, afirme y practique valores como la solidaridad, la justicia, asuma compromisos, se muestre congruente y se estimule en la búsqueda de caminos que enriquezcan su ser y su quehacer. Esta afirmación tiene como base los principios planteados por Rogers (1980) quien señala que para fomentar el aprendizaje significativo y por ende el crecimiento de los estudiantes se debe promover un clima que permita el crecimiento a partir de un aprendizaje autoiniciado, complementado con sentimientos, pasiones e intelecto. Un aprendizaje en donde el estudiante elija en libertad, se comunice en forma empática y congruente y, se sienta auténtico e integrado.

González (1993) sostiene que el desarrollo de la persona es una continua transformación, que tiende de manera natural a la realización del potencial propio de cada una de las dimensiones que conforman la naturaleza humana y, para promover el desarrollo la educación es el instrumento más utilizado en nuestra sociedad, pues es a través de la educación que se facilita y promueve la realización del potencial con el que nace el ser humano.

4.2.1.2. Comunicación entre pares

La comunicación entre estudiantes es una mixtura de expresiones coloquiales. En su comunicación cotidiana utilizan sus propios códigos de comunicación. Dentro del salón de clase se comunican con breves frases para afirmar o negar algo: “No guey”, “sí guey”. Se puede percibir que al dar un paso fuera del aula la rigidez y el silencio termina y el interactuar entre ellos es activo.

“Te he dicho que no, no, no insistas”. “Y yo te he dicho que no soy usado, que soy nuevo”.¹ “A poco crees que te voy a creer”. ¿Usted que dice maestra, cree que tengo cara de usado? (Todos ríen a carcajadas. Su tronco en ligero movimiento ondulante delata su vergüenza). ¿Qué te pasó? “Es que tengo penita. ¿Usted que cree

¹ El término “usado” hace referencia a los estudiantes que tienen muchos romances, por el contrario decir “soy nuevo” indica que no ha tenido ninguna relación amorosa anterior

maestra?”. (Persiste en saber mi opinión). “Es que ellas dicen que estoy usado y yo soy nuevo, afirma con un ligero fruncimiento de cejas. “Nadie te cree guey”. “Cállate guey, yo si te ayudo con la chava”. “No guey, me pueden pegar”. “Aunque te peguen, ella quiere ser tu novia”. (Observación. Receso escuela José Limón – turno vespertino)

Otros grupos se comunican haciendo uso del albur y términos que los docentes consideran groseros. Esta forma de comunicarse es desaprobada por los maestros de danza quienes manifiestan que el modo de hablar es generado por la falta de estructura en la escuela, una escuela que no pone límites. Los docentes conciben que el poner límites es responsabilidad del director y/o directora y los maestros de las otras materias. A continuación describo:

Concluido el tiempo de recreo los docentes de danza esperan en la puerta del aula se acerca una estudiante, silba y grita: ¿No van a entrar o qué? (Pregunta a los estudiantes que parsimoniosos caminan por el pasadizo de los salones del frente. Un estudiante contesta: “ingresa tú mensa” (la estudiante responde de inmediato) “huevos pendejo...”. (Es interrumpida por la profesora) “Que manera es esa de hablar. Ellos tienen que aprender que tienen que estar aquí, no tienes por qué insultar. (Un estudiante se acerca y la docente pregunta) ¿Por qué no vienen? “Están en el baño” (responde, lanza un escupitajo al primer piso y luego ingresa al aula. Mientras los profesores intercambian miradas, los estudiantes llegan uno a uno. Después de veinticinco minutos de espera se inicia la clase). “La clase pasada vinieron cuatro. Es que ésta escuela es muy difícil. Voy hablar con su asesora y la próxima clase voy esperar cinco minutos, sino vienen ya valieron. Terminada la clase la docente les despide diciendo: “Hoy a pesar que llegaron tarde avanzaron he”. Al salir del salón el último estudiante, la docente comenta a voz alta: “Esta escuela es cero estructura, no los forman, si gritan de aquí allá chinga tu madre, no pasa nada. Si no ponen límites”. (D.C. Observación de inicio de clase, profesora I).

Watzlawick (1980) hace referencia a la clasificación del lenguaje según la psicología del pensamiento (pensamiento dirigido y pensamiento no dirigido). El primero sigue las leyes de la lógica, la gramática, sintaxis y la semántica. El segundo se sustenta en sueños,

fantasías, vivencias del mundo interior. El pensamiento dirigido se compara con el no dirigido y establecen sus propias reglas, se expresan en los chistes, juegos de palabras, retruécanos, en alusiones y condensaciones. La actitud del profesor define las relaciones con los estudiantes y la relación de los estudiantes con sus pares. Cuando el docente actúa proactivamente y hace uso de la escucha empática, promueve implícitamente una comunicación horizontal en la clase. Esta influye en las actitudes y el desarrollo personal de los estudiantes manifestada en su participación dinámica, creativa y voluntaria en las actividades curriculares programadas. Cuando el docente hace uso de la fuerza, se expresa con términos violentos, toma acciones punitivas en contra de los estudiantes, fomentan una comunicación vertical y, los estudiantes optan por tomar actitudes disruptivas, mantenerse en silencio e incrementar sus resentimientos hacia los profesores.

En el caso de esta investigación, en escasos momentos se propicia la práctica de la danza como medio para que los estudiantes dialoguen con la música, con sus pares y consigo mismo. El estudiante no valora a plenitud la expresión de su cuerpo, no es consciente que sus pares y sus maestros puedan escucharlo, apreciarlo, y él mismo mostrarse. Su expresión corporal se limita a repetir la frase que el profesor mostró y reprodujo con los estudiantes. De este modo son relegados los principios pedagógicos que pueden propiciar la creación de representaciones simbólicas que ayudan a expresar sentimientos, emociones y conceptos.

El crecimiento personal de los estudiantes solo es posible cuando se promueve la participación de éstos no sólo como espectadores y/o repetidores de patrones, sino como creadores. En este sentido, requiere promover aprendizajes que posibiliten el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes desarrollar su pensamiento divergente, identificar, apropiar, vincular y comunicar la riqueza de significados de su entorno cultural y plural como el que habita.

4.2.2. Danza y socialización

Al hacer énfasis en el cómo socializan los estudiantes en las clases de danza y cómo repercute esta socialización en su desarrollo personal, intento comprender la manera cómo perciben los profesores de danza las interrelaciones y comunicaciones que se establecen en el contexto escolar. Heinemann (1980) entiende a la socialización como el desarrollo de la competencia comunicativa necesaria y deseable para la vida en sociedad. Asevera que la enseñanza se debe entender como un proceso comunicativo que tiene por objeto la socialización de los estudiantes. Petrus (1997) concibe que socialización es el proceso que permite a los individuos integrarse en la sociedad. Para esta integración el individuo debe asimilar normas, valores y actitudes que le permitan convivir sin conflictos en su grupo social.

Fuentes (2006) señala, la educación es un proceso permanente de humanización manifestado en la progresiva culturización y socialización. Este proceso está mediatizado por una serie de experiencias educativas en las cuales tanto el educando y el educador interactúan a través de la comunicación.

Desde la perspectiva de una educación holística González (2005) manifiesta “...el educador ocupa un puesto activo centrado en una relación interpersonal creadora de vínculos sociales” (p.7). La interacción entre el maestro y el alumno no sólo es influenciada por el entorno social e institucional, sino también por las actitudes, intereses, necesidades, características y complejidades personales de cada sujeto educativo. González asevera que la educación no se limita al espacio educativo sino que repercute en la transformación de las estructuras sociales. Basada en la frase de Anthony de Mello “La educación no debería ser una preparación para la vida, debería ser vida”, plantea que el maestro educador debe atender al desarrollo integral de la consciencia de los estudiantes y la propia. Para lograrlo es necesario asumir un compromiso con los demás y consigo mismo.

En el subtítulo siguiente, a partir de las observaciones y discursos manifestados por los estudiantes y profesores, esboza el proceso de socialización durante la clase y en otros espacios del entorno escolar y, como este proceso de socialización se refleja en el crecimiento personal de los estudiantes.

4.2.2.1. Danza y socialización en la escuela

Fructuoso (s/f) opina que la danza debe ser un medio más para conseguir una educación integral del estudiante, una educación que integra el trabajo motriz y socioafectivo. Su práctica debe fomentar el conocimiento, aceptación y dominio del propio cuerpo, el mismo que favorecerá la relación con el mundo que le rodea. Además de reconocer que todo ser humano revela su historia cultural a través de actitudes y movimientos como el caminar, el movimiento de las manos, los gestos corporales, son semejantes a los de nuestros familiares. Todo ser humano hereda comportamientos motrices a lo largo de su desarrollo ontogenético aprendidos en el proceso de socialización. Esto significa que nuestro cuerpo y nuestra expresión corpórea es una cantera cultural, es un espacio donde se alberga un cúmulo de experiencias cotidianas que al irse estructurando y reestructurando, van formando la expresión corporal característica de un sujeto. De este modo, la danza está fuertemente arraigada en las sociedades. Sirve como instrumento de relación, de identificación o como regulador de normas sociales.

Al respecto, frente a la pregunta ¿Cómo se relacionan entre estudiantes en la clase de danza y otros espacios de la escuela? el estudiante entrevistado responde:

“Nosotros nos juntamos con nuestros compañeros de curso, a veces con otros estudiantes de los otros cursos, pero, con los del turno de la mañana no. Los de la mañana, no nos quieren. Nos dicen vagos, por el corte de pelo. No nos quieren por la forma de vestir, de hablar. Cuando nos ven allá afuera y nos ven vestidos así...nos dicen: es ratero o vago y ni siquiera te conocen. Te juzgan por la ropa, el pelo, tu forma de hablar, por la cara. Por eso cada quien se junta con los de su salón. Sí, esos niños se les ve la cara como de menso aaahhh (imita sacando la lengua y extendiendo las comisuras de la boca) ya sabe... Cómo que no están vividos. Cómo

que tienen cara de ella (señala a una compañera del grupo focal) Como que están muy consentidos en sus casas y les cuida mucho sus mamás...algunos... porque hay otros que son peor que uno. Y los profesores los quieren más que a uno. Los profesores no nos quieren, nos hablan de respeto y luego no nos respetan. A veces resultan que los profesores encuentran vicios, droga y dicen que yo. Sí, dicen que yo, que a mí ya me conocen y que ya saben como soy. En general algunos se atreven a meter el vicio en la escuela... y cae la bronca y luego dicen no este guey es el malote, el fue, solo por la forma de mi cara, por el caminar o el hablar... o luego dice quién salió afuera, quién fue. Nosotros estamos más vividos porque nos dejan salir a las calles, ir a las fiestas a bailar. Como que ya conoces más. Te conoce toda la comunidad de tu calle. Los de la mañana si salen pero no mucho. Salen en la tarde pero ya en la noche les da miedo. Y nosotros sí, por eso los profesores y estudiantes de la mañana nos catalogan de vagos...” (Entrevista GF – I Institución educativa “José Limón”).

A partir de la respuesta del estudiante se puede inferir que en la escuela la socialización es segmentada en grupos sociales. Cada grupo socializa por su estatus social, edad, moda, número de estudiantes, etc. Los estudiantes del turno matutino no establecen ninguna relación social con los estudiantes del turno vespertino. En palabras del estudiante las características físicas, formas de vestir, de hablar y caminar marcan las diferencias sociales y sesgan en forma significativa las relaciones *“Los de la mañana, no nos quieren. Nos dicen vagos, por el corte de pelo. No nos quieren por la forma de vestir, de hablar. Cuando nos ven allá afuera y nos ven vestidos así...nos dicen: es ratero o vagos y ni siquiera te conocen. Te juzgan por la ropa, el pelo, tu forma de hablar, por la cara. Por eso cada quien se junta con los de su salón”*. Bolinches (1988) manifiesta que el adolescente tiene como característica común la necesidad de afirmación, de sentirse original, distinto, de tener un referente externo a quien equipararse y esas funciones lo cumplen otros adolescentes. Se asocian por afinidades estéticas, musicales, grupos, estilo de vida, juntos forman una cultura con atributos particulares orientados hacia sus propios intereses. En la afirmación *“Los profesores no nos quieren, nos hablan de respeto y luego no nos respetan”*. El estudiante cuestiona la actitud del profesor. Considera que hay

incongruencia en lo que se dice y hace. Bolinches (1988) manifiesta que los adolescentes cuestionan todos los modelos establecidos, el familiar, el educativo y el social porque necesita ser él mismo y para ser él mismo, no encuentra nada mejor que colocarse frente a los demás. Se enfrenta con los padres, abuelos, maestros y toda aquella persona que no forme parte de su grupo de edad y estilo de vida.

En el párrafo *“A veces resultan que los profesores encuentran vicios, droga y dicen que yo. Sí, dicen que yo, que a mí ya me conocen y que ya saben como soy. En general algunos se atreven a meter el vicio en la escuela... y cae la bronca y luego dicen no este guey es el malote, el fue, solo por la forma de mi cara, por el caminar o el hablar...”* Es preciso resaltar que la actitud de los profesores y su comunicación son impulsadas por un prejuicio o idea que el estudiante comete un acto ilegal dentro de la escuela, esta idea controla el acto de valoración hacia el estudiante.

En el turno vespertino el número máximo de participantes en clase es de quince y un mínimo de cinco estudiantes. Su presencia en clase es motivada por múltiples razones. (Estas fueron explicitadas en el capítulo de afectividad: condicionamiento de la calificación, búsqueda de un espacio para relajarse y/o mejorar sus habilidades motrices manifestadas en la ejecución de pasos de danza). A continuación el estudiante manifiesta:

“El maestro que nos toco ahorita no me cae...me cae de poca madre. Es que el maestro... (Menciona al profesor de danza del año anterior) nos comprendía y como se hacía amigo de todos. Nosotros teníamos confianza para hacer y decir las cosas. Nos decía hace esto y nos sacaba y enseñaba hacer los pasos y luego nos regresaba. A este le dije que me enseñara bien o se iba a caer de las escaleras. Sí, es cierto... neta. Como el maestro de educación física nos habla normal, nos habla como amigo, pero a veces en mi salón es culero, de poca madre, mala onda, ojete. Por ejemplo el profesor pasa lista y nos va a bajar. Y dice: siéntese ya no les voy a bajar. Ahorita no, dentro de veinte minutos. Bájenos profesor le decimos y te dice ya no les voy a dejar fútbol y me parece gacho. Ahhh que gacho. Ya no nos baja. (Entrevista GF – I Institución educativa “José Limón”)

En este párrafo se puede percibir que el estudiante cuando es tratado con respeto y la enseñanza satisface sus intereses responde de modo apropiado a la relación con el adulto con el cual está familiarizado. En la frase *“Nosotros teníamos confianza para hacer y decir las cosas”* es evidente que se entabla y mantiene un intercambio comunicativo que ayuda en su socialización. En la frase *“Nos decía has esto y nos sacaba y enseñaba hacer los pasos y luego nos regresaba”* se puede apreciar que el estudiante satisface sus necesidades de movimiento de modo socialmente apropiado. En oposición, cuando el profesor no satisface las expectativas de aprendizaje del estudiante, éste reacciona mostrando una actitud amenazante y utilizando términos propios de su lenguaje juvenil para expresar su disconformidad. Al respecto Trianes y García (2002) mencionan que las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflicto, no solo en la escuela sino en otros contextos como la familia, comunidad, etc. estos conflictos afectan a los sentimientos y pueden llegar a producir respuestas violentas e incontroladas.

En relación al número de estudiantes en la institución educativa “José Limón” turno matutino las clases se desarrollan con un máximo de 30 estudiantes, la participación de los estudiantes es dinámica, su presencia en la clase de danza es puntual. Su actitud y manifestación de disconformidad es notoria cuando en el desarrollo de la clase de danza es ubicado en las filas posteriores. La participación de los estudiantes en el turno matutino en su mayoría es voluntaria. Un número mínimo de 1 a 2 estudiantes por grupo es obligada por la calificación. Sus relaciones se establecen en clima de respeto y compañerismo. A continuación la estudiante participante del Grupo focal III manifiesta:

“En mi salón cada año que entra el primer día pasamos al frente y decimos nuestro nombre, que nos gusta y otras referencias. A los estudiantes nuevos tratamos de no hacerlos a un lado porque a lo mejor cuando entramos aquí nadie nos conocía... así como que onda. Porque bueno, a mi no me gustaría que me traten así. Y cuando yo veo por ejemplo si una niña entra al salón, yo le hablo porque yo veo que se siente mal. Por ejemplo si estoy en el recreo y veo que alguien está solo empiezo hacer la plática. Yo siento que la danza me ayuda a convivir más con las personas. De hecho soy muy sociable. Me gusta tener amigos, conocer gente. Me voy a una fiesta y si tú

no sabes bailar, no sé, ni te pelan². En cambio si sabes bailar es divertido te expresas, te sientes libre. Además en un hombre si baila bien, llama la atención y todas las chavas quieren bailar con él. Sí, es lo típico, dices quiero bailar con él y bailas también para ver si te pelan. La danza me gusta a mi me encanta, bailar me encanta. Mi clase es la penúltima del día, a veces estoy cansada pero igual...vengo de otras clases de que hueva³ y cuando entro al salón de danza y de ehh ehh (levanta los brazos y simula bailar) me alegro y ya así, en serio como que me olvido que estoy deprimida. La danza me ayuda a llevarme bien con los maestros, con mis papás también. Con mi hermana sobre todo, de hecho me llevo mejor. Antes andábamos peleando. La danza me ayuda porque yo andaba tan estresada y que me decía algo y que le contestaba. Ahora es diferente. La danza me ayuda a estar más calmada. (Estudiante 1 GF III – Escuela “José Limón” Turno matutino).

En las primeras líneas del párrafo, la estudiante describe la forma como el profesor promueve la socialización a partir de conocer a los demás estudiantes no sólo sus nombres sino sus gustos y otras referencias personales. Esta dinámica de presentación inicial ayuda a integrar a los estudiantes nuevos en el grupo. Su aptitud proactiva le ayuda a entablar y mantener un intercambio comunicativo adecuado con sus pares y a establecer una posible amistad *“Por ejemplo si estoy en el recreo y veo que alguien está solo empiezo hacer la plática...”*. En su discurso es evidente que la estudiante se entusiasma con las actividades dancísticas *“Mi clase es la penúltima del día, a veces estoy cansada pero igual...vengo de otras clases de: ¡que hueva! y cuando entro al salón de danza y de ehh ehh ehh (levanta los brazos y simula bailar) me alegro y ya, así en serio como que me olvido que estoy deprimida...”*. La danza además de cambiar su estado de ánimo lo ayuda a mejorar sus relaciones familiares. Hace hincapié a la relación con su hermana, relación que ella considera que ha mejorado. Esta mejora es notoria en la frase *“Con mi hermana sobre todo, de hecho me llevo mejor. Antes andábamos peleando. La danza me ayuda porque yo andaba tan estresada y que me decía algo y que le contestaba. Ahora es diferente. La danza me ayuda a estar más calmada”*. De igual forma la estudiante valora su aprendizaje dancístico, el mismo que le da mayor seguridad para relacionarse en otros

² No pelar, significa hacer omiso, demostrar indiferencia.

³ Hueva, término que manifiesta cansancio, desánimo, poco interés.

espacios como las reuniones festivas con sus pares *“Me voy a una fiesta y si tú no sabes bailar, no sé, ni te pelan. En cambio si sabes bailar es divertido te expresas, te sientes libre”*. En el término *“ni te pelan”*, la estudiante expresa que no saber bailar dificulta las relaciones. Las habilidades dancísticas le ayudan a mostrarse en libertad, disfrutar del momento y expresar. Trianes y García (2002) La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, se impregna de fenómenos socio afectivos por lo que se debe prestar especial atención a las múltiples influencias en el aprendizaje del estudiante.

La socialización es un proceso que implica comprender y aceptar las condiciones de convivencia y la práctica de valores. La comunicación es el principal medio para lograrlo. Socializar implica sobre todo, el reconocimiento del otro, de la diversidad, de la pluralidad, es decir, respetar el derecho de todos a combinar a su modo su identidad, sus razones y cultura. En el contexto educativo la desigualdad social es un factor que incide en la socialización de los agentes educativos. Los estudiantes socializan con el grupo más cercano a su entorno social. Esta socialización está limitada por el sentido de protección, identificación y seguridad en el grupo y no ser aceptado en otros grupos por su posición social y procedencia. De igual forma los profesores tienen dificultades de socialización con los estudiantes, esta es manifestada en su forma de actuar, calificar y juzgar a los estudiantes sustentados en sus ideas y preconceptos. Esta forma de comunicarse impide socializar con el estudiante y se convierte en fuente de conflictos manifestados en amenazas por parte de los estudiantes. En contraste hay experiencias de socialización que reflejan el desarrollo personal de los estudiantes. Esta se puede percibir en la actitud de apertura y relación con los demás estudiantes, profesores y familiares. Es evidente que la actitud del docente de danza influye en las relaciones de estudiantes con sus pares y las relaciones con los demás docentes, esta relación repercute en su entorno familiar y en otros espacios como las fiestas de jóvenes en donde los conocimientos de danza dan seguridad y son utilizados para socializar con mayor facilidad.

4.2.3. Danza afectividad y violencia

Cuando en el proceso de enseñanza de la danza, los profesores priorizan la inculcación de aspectos cognitivos en detrimento de la dimensión afectiva, soslayan al estudiante como un ser humano en unicidad que necesita equilibrar su desarrollo psíquico y biológico. Al respecto Rogers (2003) manifiesta que, “Las artes del movimiento, lo visual, lo sonoro...son lenguajes del alma y el espíritu...pueden aprovecharse para explorar el rango de las emociones humanas y permiten desarrollar un sentido positivo del self” (p.3).

Fructuoso (s/f) enfatiza en los beneficios de la danza en el ámbito motor y socio afectivo de los adolescentes. Su visión de la enseñanza de la danza integra el plano físico, intelectual y emocional. Considera que trabajar el esquema corporal implica un conocimiento del propio cuerpo, sin embargo, los factores psicológicos y emocionales completan esta percepción para crear la “imagen corporal” que refleja las relaciones afectivas con el propio cuerpo y la relación con los demás.

Alcázar (2006) concibe a la afectividad como el conjunto de tendencias sensibles innatas del ser humano y cómo estas se manifiestan a través de los afectos, sentimientos, emociones o pasiones. La afectividad es experimentada en forma involuntaria y peculiar según circunstancias y la personalidad de cada ser humano individuo. La afectividad es una realidad poderosa por el contacto sentimental y práctico que se da en la realidad cotidiana y para cualquier tarea educativa no se puede soslayar los siguientes principios:

- Principio de unidad, la persona es un conjunto biológico, afectivo, e intelectual; inteligencia y voluntad; y su cuerpo es la base somática que modula y expresa la afectividad.
- Principio de identidad, la persona como ser único, individual, irrepetible, insustituible.
- Principio de la distinción complementaria, varón o mujer diferentes y complementarios, abarca connotaciones fisiológicas, afectivas y de relación.

- Principio de la primacía de la familia en la educación, la familia como ámbito de desarrollo de la identidad, la moral, la libertad.
- Principio de la libertad comprometida, educar para hacer uso de la libertad con inteligencia y voluntad, esto supone el compromiso de practicar el bien y la verdad.
- Principio de la comunicación (comprensión y expresión de la afectividad), la afectividad influye en la comunicación verbal y no verbal. Educar la afectividad ayudaría a tener conciencia de las emociones y por consecuencia la asertividad en las interrelaciones.
- Principio de la gradualidad, la educación de la afectividad es progresiva; se manifiesta en cada etapa de la vida.
- Principio de organización de la actividad educativa (planificar y evaluar), la planificación como actividad preventiva que ayuda a visionar los objetivos y la evaluación para corroborar si estos se están cumpliendo.

Sierra (2006), afirma que para educar la afectividad es necesario incrementar la sensibilidad, propiciando un clima humanizado; promover la sensibilidad innata y protegerla de la influencia cultural; desarrollar la sensibilidad hacia los demás seres humanos; y educar la afectividad en consonancia con la naturaleza. En relación a la afectividad de los adolescentes, afirma que, el desarrollo hormonal aumenta la sensibilidad, por lo que se debe orientar, atender intereses, cultivar pasiones, y educar las emociones y sentimientos.

Considerando los planteamientos anteriormente señalados en los que se destaca la posibilidad de una educación de la afectividad a partir de la apropiación gradual del cuerpo y, teniendo en cuenta que la danza utiliza el cuerpo como instrumento ineludible para comunicar los sentimientos, emociones y pasiones, en los subtítulos siguientes analizo la expresión de la afectividad de los estudiantes en la práctica de la danza y su relación con el crecimiento personal y las manifestaciones de violencia en el espacio pedagógico. Los discursos de los estudiantes y los profesores, la observación y el análisis de fotografías son los medios que me han permitido obtener la información que sustenta el análisis aludido.

4.2.3.1. Danzando, sintiendo, viviendo

Frente a la pregunta ¿cómo aporta la práctica de la danza a la expresión de la afectividad de los estudiantes? la PV se refiere al entorno en el que se desenvuelven los estudiantes, su procedencia, sus problemas sociales y familiares, hace alusión también a los cambios en sus expresiones afectivas.

“Bueno hay una cosa importante que tomar en cuenta: ¿en dónde estamos? Estamos en el centro histórico. Primero, ver qué en éste lugar los niños son muy agresivos. Este medio es muy crítico porque donde ellos viven a un lado están las drogas, en otro están los demás vicios. No tienen una vivienda individual, viven con varios de sus familiares. A veces me enterado de niñas violadas, de niños maltratados por sus padres o abandonados por sus padres, de niños que sus padres están en la cárcel o de mamás que están en la cárcel. Hace poco me enteré de un niño que le mataron a su mamá. Entonces imagínese todo ese tipo de emociones tan fuertes que tienen ellos. ¡Híjole!, es decir que es una bomba atómica lo que viven los niños. No son felices en su casa. En su casa no hay armonía, en la sociedad, en la escuela, tienen muchos conflictos, no saben con quién identificarse. Es muy difícil para ellos sobresalir. Antes los chamacos eran muy agresivos con el profesor, no les importaba traer trabajos, se mostraban apáticos, muy apáticos. A veces muy sumisos, algunos ya no más estaban buscando un lugar donde pelear y desahogar sus energías. Al inicio del programa de danza los estudiantes decían: *¿Por qué me voy a mover? Yo no danzo. ¿Por qué voy a bailar eso? Algunos se sentían inhibidos.* Buscaban donde sentarse, dónde recargarse. Decían, no danzo porque me da pena. Yo no lo hago porque a mí me da pena. Yo mejor me siento en la silla. La silla era su cinturón, se sentaban y no se movían. Entonces a ver quítele la silla y muévete. Después ya le tomaron sentido, ya no se recargaban en la pared. Después del 2006 los muchachos de primero sintieron que sus energías lo sacaban, lo gastaban. Y los de segundo y terceros empezaron a decir y por qué a mí no me hacen clases de danza. A mí me gustaría estar aquí. Como que sintieron la diferencia de los otros, poco a poco se fueron integrando. El año pasado se empezó a notar que el cambio de actitud es muy importante. Ir a bailar les motiva, yo percibo que ellos desahogan las energías. A

veces no vienen a las clases pero todos ansían ir a la función final de danza es lo primerito que quieren hacer...” (Entrevista profesora V).

A partir de la respuesta, se puede percibir que los problemas familiares y el contexto social son factores que determinan la emotividad y agresividad del estudiante. La docente describe situaciones de violencia vividas por los estudiantes expresadas en: *“A veces me enterado de niñas violadas, de niños maltratados por sus padres o abandonados por sus padres, de niños que sus padres están en la cárcel o de mamás que están en la cárcel. Hace poco me enteré de un niño que le mataron a su mamá”*. Estas experiencias son acumuladas progresivamente por los estudiantes y posteriormente son manifestadas a través de actos violentos y en otros casos en sumisión y apatía. *“Antes los chamacos eran muy agresivos con el profesor, no les importaba traer trabajos, se mostraban apáticos, muy apáticos. A veces muy sumisos, algunos ya no más estaban buscando un lugar donde pelear y desahogar sus energías...”*. La profesora afirma que los conflictos de los estudiantes tienen como base las experiencias de infelicidad en diferentes espacios como la escuela, su casa, la sociedad y el no tener una persona con quien identificarse. Al respecto Lafarga (2004) afirma que la agresividad es una energía vital que impulsa al organismo a la satisfacción de necesidades cuando estas han sido frustradas. Considerando las situaciones descritas, es posible sostener que el rechazo y otro tipo de actitudes como la indiferencia y la sumisión que muestran los estudiantes tienen como base sentimientos de insatisfacción e inadaptación emocional. Éstas, como se muestra en el discurso provienen de las experiencias vividas en su entorno familiar y social. Si en la escuela los profesores no atienden la dimensión afectiva de los estudiantes, es posible que estos refuercen actitudes que interfieren seriamente en su desarrollo psíquico y biológico.

Los estudiantes se niegan a involucrarse en la práctica de la danza, la vergüenza parece ser el motivo, por ejemplo la profesora entrevistada señala *“...Al inicio del programa de danza los estudiantes decían: ¿Por qué me voy a mover? Yo no danzo. ¿Por qué voy a bailar eso? Algunos se sentían inhibidos. Buscaban donde sentarse, dónde recargarse. Decían, no danzo porque me da pena. Yo no lo hago porque a mí me da pena. Yo mejor me siento en la silla...”*. Una de las razones que podrían estar motivando esta actitud

tiene relación con los cambios psicológicos, biológicos e intelectuales por los que atraviesa el estudiante. Frutuoso (s/f) dice que el pensamiento del adolescente va siendo progresivamente más lógico, abstracto, hipotético y reflexivo. El adolescente se interroga sobre lo que sucede en él y sobre lo que esperan los demás de él. Este proceso de análisis y reflexión interior siempre está cargado de inseguridad sobre sí mismo, se traduce en timidez, introversión y reacciones emocionales desequilibradas. La superación de este vaivén de actitudes ayuda a los adolescentes a formar su personalidad y su identificación con el mundo.

Las dinámicas que demandan mucho gasto de energías y son realizadas de manera divertida eliminan tensiones acumuladas, de no hacerlo podría encauzarse negativamente y generar conflictos emocionales (Frutuoso (s/a). Al respecto la profesora entrevistada señala lo siguiente: *“Después del 2006 los muchachos de primero sintieron que sus energías lo sacaban, lo gastaban”*. La danza es una de las prácticas más eficaces para superar estados de ánimo depresivos. La eficacia de este ejercicio radica en su poder para cambiar la condición fisiológica provocada por el estado de ánimo negativo, ya que pone al cerebro en un nivel de actividad incompatible con el estado emocional que lo embarga. En la frase *“... los de segundo y tercero empezaron a decir: ¿por qué a mí no me hacen clases de danza?”*, en primer lugar hace referencia a la paulatina implementación de la danza en cada curso. El año 2006 se inició con el primer grado de educación secundaria, el segundo y tercer grado fueron atendidos posteriormente. En segundo lugar, la frase muestra el reclamo de los estudiantes. Este se da a partir del interés y la motivación de los estudiantes por realizar algo que desean y creen importante. Finalmente la profesora afirma que en cuatro años de implementación del programa “Aprender con danza” puede percibir el cambio de actitud. Además de ser un espacio para gastar sus energías la danza les motiva a participar, sobre todo en la presentación final.

Una manifestación similar se muestra en el párrafo sucesivo. La profesora I también expresa que los problemas que los estudiantes viven en su entorno familiar influyen en sus actitudes.

“...generalmente los jóvenes que no quieren participar del programa es porque tienen problemas en su casa, sí en su casa, en su entorno, fuera de la clase básicamente y les afecta mucho y están aquí integrándose. Antes en las escuelas no podías utilizar el patio...decidimos bailar, nos escupieron nos aventaron latas. Hoy en el patio se hace la presentación de mitad de año y participan todos. Logré que los chavos bailaran, que trastocara todo, hasta los mismos maestros, los directivos no dan crédito que todos estén bailando sin que les estén gritando. Es muy importante el afecto, yo no les grito como oyeee... porque a eso están acostumbrados, o sea entablas con otro tipo de diálogo, somos seres humanos. En el patio tenemos a 180 ó 200 alumnos al mismo tiempo y yo soy como director de orquesta, uso mucho lenguaje gestual, tengo como códigos de comunicación a partir del cuerpo entonces cuando sales y estas así en silencio y en su posición (se pone de pie, fija la mirada y en aptitud de espera se muestra dispuesta a ejecutar un movimiento). Es una energía muy fuerte para todos y que sin palabras están los chavos listos para empezar a danzar...las maestras dicen: ¿cómo mueven a 200 alumnos sin gritarles? pues con la danza y con el respeto, si el joven se siente respetado te va a respetar siempre”.

(Entrevista profesora I)

En el discurso de la profesora entrevistada hay dos aspectos que me parecen relevantes: la influencia del medio social en la actitud que tienen los estudiantes hacia la práctica de la danza y la manera como la profesora se relaciona con los estudiantes. En el primer caso es indudable la influencia del ambiente social, económico y familiar en el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes. Plantea la necesidad de conocer y comprender ese medio, que de hecho, torna difícil y compleja su labor. Esto es así porque en el trabajo pedagógico el profesor se relaciona con seres humanos dotados de pensamiento, capaces de atribuir significado a sus propias actividades de aprendizaje. Sus condiciones sociales, culturales y económicas hacen que la manera como afrontan la tarea de aprender difiera en cada uno de ellos.

En el esfuerzo por lograr que los estudiantes se motiven y se involucren en su propio proceso de aprendizaje, el profesor, como señala la profesora I, siempre trata de enseñar de modo distinto a grupos diferentes. Esta forma de proceder tiene sus fundamentos en la

contingencia y la complejidad de su práctica educativa. Por ejemplo la profesora entrevistada señala *“Hoy en el patio se hace la presentación de mitad de año y participan todos. Logré que los chavos bailaran, que trastocara todo, hasta los mismos maestros, los directivos no dan crédito que todos estén bailando sin que les estén gritando”*. Enseñar y aprender necesita también de habilidades emocionales como la asertividad y la empatía. La dimensión afectiva y emocional, sumada a una buena comunicación son aspectos importantes en el trabajo docente, pues esta tarea no solo se basa en la capacidad de pensar de los estudiantes y en el dominio conceptual de los profesores, sino también en los temores, alegrías y formas de percibir sus propias emociones. Al respecto Rogers (1983) manifiesta que una auténtica comunicación y relación interpersonal estimulan la evolución de las personas. Concibe que la tarea más agradable y enriquecedora de un profesor es propiciar un clima que favorezca el crecimiento y el cambio.

En el siguiente párrafo la profesora IV comparte una experiencia peculiar.

“...en mi experiencia hay muchos chicos que les ha servido la danza, se acercan para decir tengo un problema en mi casa e incluso a decir estoy triste por esto. Ayer hubo un caso particular al finalizar la clase. Un niño se soltó llorando y lloraba y lloraba y escuchaba la música y lloraba y lloraba. Les comenté a los maestros, que padre que haya encontrado una salida a su problema, que no sea un niño que guarda lo que siente y quien sabe que va a pasar con el si hubiera seguido guardando lo que sentía, que haya podido encontrar a través de la música a través del movimiento ese poder desfogar la situación que traía, el sentimiento que tenía. Esto se dio después de la clase nos quedamos tocando un poco. El niño se quedó y se pegó al piano y de repente yo noto que empezó a llorar y le empecé a hablar de la música y seguimos tocando un buen rato todos los maestros, el maestro de música, la maestra de música, el profesor titular y yo. El dijo quiero cantar y seguimos cantando y ya el niño empezó a pedir canciones y ahora esta...y ahora aquella. Eso fue bien padre. No creo que les guste la clase de Con Arte, les cuesta todavía entrar a la clase. Pero si puedo observar que al momento de respirar se olvidan de lo de fuera y están más con ellos mismos.

La profesora IV manifiesta que la práctica de la danza les ayuda a expresar los problemas que tienen en sus hogares, a manifestar sus sentimientos. En el párrafo la profesora interpreta que el llanto del estudiante fue motivado por la música, más no revela si el estudiante comunicó su sentimiento y/o problema, tampoco explica si los profesores incluyendo su persona se percataron de la situación del estudiante durante el desarrollo de la clase. Sólo se dispusieron acompañar el llanto del estudiante tocando el piano y cantando. En esta experiencia puedo dilucidar que en circunstancias peculiares la sensibilidad del estudiante afloró con la música y el llanto fue una forma involuntaria e innata de expresar sus afectos. En relación a las actitudes de los adolescentes Julien (2007) menciona que:

“A pesar de las apariencias, el adolescente es frágil. Tiene que afirmarse y, a veces, lo hace con dificultad, pero con tanta sinceridad que, a pesar de todo, hay que escucharlo y acompañarlo. Su vida comienza, cree saberlo todo, parece cerrado al aprendizaje, pero está en la encrucijada y no sabe muy bien qué camino escoger. Es curioso, pero prudente. Duda pero corre riesgos. Quiere hacerse el adulto pero aún necesita ternura y atención...La comunicación con el adolescente debe producirse a toda costa. En el horizonte se perfila una mujer o un hombre y se pretende que tenga madurez, se comprometa y esté en plena posesión de sus facultades y de sí mismo” (p.69).

El mayor o menor conocimiento que el profesor posea de los estudiantes con los que se relaciona, influye necesariamente en su forma de enseñar. Si bien, en el espacio pedagógico el profesor siempre está frente a grupos de estudiantes, quienes aprenden son los individuos y no los grupos, de ahí que el profesor no puede dejar de tener en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes. El conocimiento que tiene la profesora entrevistada sobre las características asociadas al periodo de desarrollo humano llamado adolescencia hace que la profesora se muestre dispuesta a escuchar y acompañar al estudiante. Esto puede ayudar a los jóvenes a crecer, a mejorar su autoestima, y a pensar que tienen un futuro posible de lograrse, sintiéndose corresponsables de lo que sucede en su contexto.

Las respuestas de los estudiantes a la pregunta ¿cómo aporta la práctica de la danza a la expresión de tu afectividad? son diferentes. Unos expresan su disconformidad por la falta de un espacio para expresar sus sentimientos, mientras que otros manifiestan sentirse comprendidos y escuchados. Esta diferencia se relaciona con la manera como el profesor de danza se interactúa con los estudiantes en el espacio pedagógico, por ejemplo el estudiante GF-I dice:

“No, no tenemos un espacio para decir nuestros sentimientos, sólo repetimos lo que el profesor nos muestra. Los sentimientos se quedan en mi cabeza. Lo digo en mi mente porque si lo decimos en el salón nos mandan a nuestra casa como tres días. Nos suspenden. Al final del año ya cuando pasó todo nos hacen unas preguntas en unas hojas.” (Entrevista GF-I).

Este relato muestra la presencia de una relación de dominación en el espacio pedagógico. Aquí el profesor, de acuerdo a la posición que ocupa en este espacio, se irroga una autoridad que en cierto modo niega la presencia del estudiante como un agente social con capacidad de decisión en este escenario. Por ejemplo el entrevistado señala *“Los sentimientos se quedan en mi cabeza...si lo decimos...nos mandan a nuestra casa...”* Esto refleja la creencia que a la escuela deben concurrir jóvenes mansos y obedientes, que deben pasarse el día sentados en sus carpetas prestando atención y en silencio a la palabra indiscutida del profesor, situación que provoca que los adolescentes a menudo se enfrenten y resistan a la “autoridad” de los profesores que se esfuerzan en doblegar su natural rebeldía. Esta situación también puede explicar el rechazo de ciertos estudiantes a la práctica de la danza. También evidencia que los profesores se esfuerzan en que los estudiantes repitan mecánicamente los movimientos dancísticos que deben aprender, relegando otros aspectos de fundamental importancia como a la expresión libre de sentimientos. Esta manera de enseñar impide que la danza sea un medio para fortalecer una educación constructiva, divergente, holística. De igual forma dificulta el establecimiento de un clima que permita la apertura del estudiante como ser libre para elegir, valorar, comunicar con congruencia su ser real y auténtico.

En el siguiente párrafo la estudiante entrevistada tiene una opinión similar al de GF-I respecto a la práctica de la danza.

“La práctica de la danza es buena cuando eres medio copión y vez que el maestro lo baila y repites igual el paso... pus está bien. Casi no creamos pasos o decimos nuestros sentimientos, pues no sería tan fácil porque soy una copiona, crearía pus, cómo pus... quien sabe. Yo creo que sucede como en las fiestas cuando ves bailar a alguien empiezas a imitar o volver a repetir. Ya sabes que se baila así, pus así bailas porque así va el ritmo. Los maestros de danza son buena onda, a mi me han dado apoyo. Sí porque igual si vas mal en su materia te dan una opción, te dicen ponte abusada y aplícate, te ayudan a subir puntos. Cuando no tienen clase pues me acerco, les digo me falla este paso ayúdeme, los maestros de danza son muy sociables. Con los maestros de otras materias puss, algunos prefieren no tomarte más que como un alumno, se comunican como maestro a alumno. Se sienten ofendidos o no sé... ¿cómo se sienten cuando uno les hace plática o les cuente un chiste? Sienten que te quieres ganar la calificación. A los profesores de danza si les puedes hacer la plática y contarle chistes. Sí, con ellos puedes hablar. Te puedes ir caminando, sentarte o recargar en la pared y con los otros, si te le acercas te dicen: Oye niño que haces aquí, tu lugar está allá, y luego te dicen tienes un punto menos, estás reprobado, me caes gordo, váyase de aquí. De hecho desde el primer día que entras a la clase de danza ellos te dicen que con ellos no existe un alto para platicar. Tú puedes acercarte a platicar de lo que sea siempre y cuando sea con respeto” (Estudiante 2 GF-III Institución Educativa “José Limón turno matutino).

La estudiante entrevistada percibe que su aprendizaje se limita a imitar lo que el profesor de danza considera que debe aprender. Sin embargo, hace referencias positivas a la manera como los profesores se relacionan tanto en el espacio pedagógico como en otros espacios de la escuela. La estudiante contrasta la actitud de los profesores de danza con la de profesores de materias distintas. Mientras los profesores de danza se muestran dispuestos a ayudar, escuchar y buscar soluciones, los demás profesores, hacen lo contrario. Es decir el diálogo, o mejor dicho el monólogo se reducen a brindar a los estudiantes indicaciones relacionados con la temática del curso.

En relación a los estudiantes que participaron en el grupo focal, aquellos que sienten gusto por bailar afirman que se sienten motivados y gratificados. Perciben que su proceso de aprendizaje y la expresión de su afectividad se han ido modificando de manera progresiva. Esto se puede notar en su interacción con los profesores, estudiantes y familiares. En contraste, los estudiantes que no sienten el gusto por bailar, prefieren evadirse de clases.

En las dos instituciones educativas en las que se desarrolló la investigación, el afán por regular las expresiones afectivas es un hecho que llama la atención. Estas se establecen al inicio del año escolar y explícitamente señalan al valor del respeto como el primero en la escala de valores que supuestamente debe poner en práctica los estudiantes. El siguiente párrafo explica la elaboración de dichas normas:

“...yo les dije en un momento a los chicos porque estábamos haciendo el reglamento. Se hace en conjunto el reglamento en las primeras clases. Ahhh pues hay que ser disciplinados, pues sí pero que entienden por disciplina. Obedecer, Estar callados, responde ellos. Les comentaba yo, disciplina es hacer lo que tienes que hacer y ya, sin que nadie te lo esté diciendo, párate derecho, párate derecho. No, tú ya sabes lo que tienes que hacer y lo haces. No necesitas que nadie te grite, que nadie te empuje, que te diga niiiñoooo. Nooooo, es hacer lo que te toca. Igual es con el respeto” (Entrevista profesora IV).

El empeño por normar las relaciones en la escuela es la expresión de la interiorización de ciertas disposiciones instaladas en el ámbito educativo a través del discurso oficial. En efecto la historia de la educación está plagada de una serie de normas (Leyes, decretos, resoluciones, etc.) que han intentado normalizar toda lo que ocurre al interior de la escuela. De ahí que los profesores de danza se esfuerzan en regular la vida de los estudiantes en el espacio pedagógico, es de suponer con la intención de establecer un orden que les permita ejercer con mayor facilidad su trabajo de enseñanza. Por ejemplo la profesora señala “...*Se hace en conjunto el reglamento en las primeras clases...*”.

rojo sujetas al árbol. Los antivalores están simbolizados en las manzanas de color marrón y el color negro que están cayendo del árbol o yacen en el suelo

Alcázar (2006) afirma que en una educación realmente integral o integradora que ayude a la persona a desarrollarse libremente y a lograr su madurez personal en unidad de vida, la afectividad debe ser tomada en cuenta, no puede ignorarse. Sin embargo, asevera que la complejidad del mundo afectivo emocional hace compleja la formación de la afectividad, de modo que no es infrecuente que padres y maestros afronten este reto con dificultad. De igual forma para González (1991) la educación es entendida como un proceso de desarrollo integral (bio – psicosocial y espiritual) importante en el desarrollo de la conciencia y la formulación de una escala de valores. Para facilitar el proceso de aprendizaje significativo y por ende el desarrollo personal de los estudiantes es indispensable la sana trasmisión de valores. Asencio (2005) afirma que no se puede hablar de educación si el proceso de aprendizaje no modifica los conocimientos, hábitos actitudes y normas del sujeto que ayuden al perfeccionamiento de su ser. Educar es un acto de ofrecer, acompañar, saber pausar, sugerir, guiar que implica un encuentro vivencial, esto significa entender, interpretar el mundo de significados o valores con los cuales se expresa el estudiante.

“Dentro de la clase de Con Arte cuesta trabajo con algunos grupos que igual están acostumbrados al grito...la mayoría de los maestros podría decir, tienen esa dinámica de cállate, siéntate, les están hablando. Los maestros de “Aprender con danza” no vamos a gritar. Nadie grita, hay muchas consignas, al principio de la clase tal señal significa estar callados, tal señal estar sentados. Esta señal significa posición cero...no es tan rígido, no se deja a los alumnos participar. Sobre todo es eso que se consensan muchas cosas no se impone sobre todo si hay algún paso que pone el maestro y los alumnos dice me siento ridículo, se cambia el paso o se le pregunta que propone. No porque en vez de poner la mano así porque se ve muy de niñas porque no mejor así. Ah bueno, pues así. Entonces se participa mucho en la toma de decisiones de maestros y alumnos. No en todos los grupos, dependiendo por ejemplo ahorita en la secundaria si vamos un poquito más lento. Estamos todavía en el proceso de sensibilizarlos y nos ha costado un poco más. No más trabajo sino más

tiempo. Las cuestiones de los chicos que son más rebeldes. Pues a veces de plano no se mueven y dicen no quiero o están en la puerta y dicen no voy a entrar, no quiero entrar, puss al principio era como hacer la invitación a que entraran al salón. Existe la calificación que es una manera de comprometerlos a que entren a la clase, pero a veces, a veces no funciona. A veces se esconden en los baños y no entran a clases. (Entrevista profesora IV)

En el párrafo la profesora explica las razones ya conocidas y expuestas en el párrafos de entrevistas anteriores como: *“Pues a veces de plano no se mueven y dicen no quiero, o están en la puerta y dicen no voy a entrar, no quiero entrar, puss al principio era como hacer la invitación a que entraran al salón”*. En esta frase la profesora menciona la actitud de negación a participar en las clases de danza, pero no explica el por qué de esa actitud. La profesora hace mención al condicionamiento de la calificación como medio para presionar al estudiante a asistir a las clases, más no a la comprensión de los factores que detonan las actitudes de no apertura al aprendizaje de la danza. Es preciso resaltar que en el intermedio del párrafo la frase: *“si hay algún paso que pone el maestro y los alumnos dice me siento ridículo, se cambia el paso o se le pregunta que propone. No porque en vez de poner la mano así porque se ve muy de niñas, porque no mejor así”*. Esta frase hace pensar que una de las razones de la negativa a participar en las clases de danza se relaciona con el reflejo de la masculinidad y/o feminidad en las actividades dancísticas. Al respecto Maslow (1990) explica:

“...hay un terrible miedo a cualquier cosa que pudiera considerarse “femenino”, “feminidad” y a lo cual inmediatamente lo llamamos homosexual. Cuando se ha sido educado en un medio ambiente rudo, “femenino” significa prácticamente todo lo creativo: imaginación, fantasía, color, poesía, música, ternura, enamoramiento, romanticismo y en general, todo esto se oculta o sepulta como algo peligroso a la imagen de la virilidad. Todo lo denominado “débil” tiende a ser reprimido en el proceso de ajuste normal del adulto masculino” (p. 92).

En el siguiente párrafo la profesora entrevistada (profesora I) explicita el sentimiento de miedo y aversión por las actividades que son consideradas sólo para mujeres.

“...Tuve un altercado con un estudiante. En mis clases exijo actitud, esto involucra que estén bien uniformados, en posición cero. Pedí al estudiante que se vistiera correctamente y sacara las manos de las bolsas (bolsillos del pantalón). El me respondió: así maestra y se bajo los pants hasta el tobillo. Le llamé la atención y me desafío: Tenga cuidado maestra que al salir de la escuela va a quedar fileteadita. La semana siguiente corto el brazo de su compañera. Todo el año el estudiante no ingresó a clase. Su padre me dijo que su hijo no tiene porque danzar, que son cosas de maricones. Sugirió que le dejaran jugar fútbol, yo le respondí que en todo grupo social hay homosexuales, puss hasta en el fútbol. Este año se ha incorporado otra vez a las clases, ya está más tranquilo...”. (Entrevista profesora I).

En el discurso de la docente se puede leer desde tres ejes. Primero la posición de la maestra tratando de mantener su autoridad manifestada en el cuidado postural y el vestir de los estudiantes. Segundo la forma como responde el estudiante quien también cree mantener su orden negándose a danzar, porque considera que el hecho de danzar es dejar de ser hombre, además cree que ser hombre es ser agresivo y violento y lo demuestra amenazando. Esta violencia es expresada en el acto de bajarse los pantalones hasta el tobillo. Es posible que el estudiante quiera manifestar su masculinidad al quedarse semidesnudo, además de violentar con palabras desafiantes que atentan contra la vida de la profesora. Esta masculinidad es un hábito interiorizado en su familia y la sociedad y es reforzado en la escuela, el hecho de que el padre del estudiante exprese: “...me dijo que su hijo no tiene porque danzar, que son cosas de maricones...” El papá ratifica esta conducta como prueba de masculinidad. El acto de danzar es un atentado a su hombría por ello lo conciben como actividad realizada por homosexuales por lo que el hombre que se identifica por su virilidad no debe realizarlo. Esto refleja su imaginario sobre la danza y su práctica asociada a movimientos de mujeres. La profesora al afirmar que en todo espacio hay homosexuales, lo que quiere afirmar es que no depende de la actividad para ser homosexual.

Con lo expresado hasta aquí, he tratado de mostrar como los profesores de danza consideran la relación entre la afectividad y la práctica de la danza en el espacio pedagógico. Los profesores no pueden evitar referirse a la influencia del contexto social y

a los problemas familiares de los estudiantes como elementos que condicionan la afectividad de los estudiantes, es decir sus alegrías, miedos, expresiones de agresividad, etc.

4.2.3.2. El afán de normar y el placer de trasgredir: manifestaciones de violencia en la escuela

Si bien, el objetivo de la investigación es analizar la relación entre la práctica de la danza y el desarrollo personal de los estudiantes, tomando como punto de observación los estilos de comunicarse, la socialización y la manifestación de su afectividad, fue imprescindible la observación detallada del desarrollo del proceso de aprendizaje de la danza dentro del aula y otros espacios tales como el patio escolar, recesos, periódicos murales, etc. Esto dio lugar no sólo a tener conocimiento de cómo se practica la danza, sino también a comprender las percepciones que tienen los estudiantes y profesores sobre cómo la danza está contribuyendo a disminuir los hechos de violencia en el espacio educativo.

Bourdieu (1995) concibe a la educación como la reproducción de actividades que ayudan a conservar, reproducir y perpetuar el orden social. Su teoría de la reproducción explica este proceso de conservación de orden social impulsada por la clase dominante. Evidencia a la educación como un acto violento, pues afirma que “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 45). La violencia se hace evidente en la imposición del arbitrario cultural puesto que descalifica y deslegitima el saber previo y la cultura del estudiante mediante mecanismos que simulan el uso de la fuerza y del poder.

Prieto, M; Carrillo J y Jiménez, J (2005) consideran a la violencia como una actitud o comportamiento que genera una violación de la integridad física, psíquica, moral, derechos y libertades del ser humano. Esta puede provenir de personas o instituciones y expresarse de forma pasiva, activa, indirecta o sutil. La última forma se relaciona con la violencia psicológica, forma de violencia que se da en la cotidianidad del ámbito escolar.

Pasillas (2005) menciona la violencia es un recurso que se emplea, justifica y legitima como el único y último recurso para resolver conflictos, lograr ciertos fines y satisfacer necesidades.

Según Prieto (2005) la violencia en las escuelas en México, es generada por factores sociales, familiares y escolares. En el factor escolar incluye la organización escolar, ambiente hostil, carencia de normas y valores educativos, ausentismo de maestros, improvisación de clases, segregación, hostigamiento, agresión, racismo, etc. La autora hace énfasis en la violencia que se da en la interrelación de los estudiantes con sus pares y ejemplifica la agresividad en la comunicación del docente, sujeto pasivo e indiferente a la situación de violencia.

Teniendo en cuenta que en todas las sociedades e instituciones coexiste toda forma de violencia, a continuación, con base a los registros de observación, fotografías y fragmentos de las entrevistas realizadas, ilustraré las formas cotidianas de violencia que se presentan en las dos escuelas en estudio.

A partir de lo observado en las dos escuelas en investigación, puedo afirmar que por razones disciplinarias, se considera que sólo el profesor puede hablar. Los estudiantes se comunican afirmando y aceptando con ligeros gestos y/o respondiendo con una palabra o frases cortas.

“Estás comiendo chicle. No, es una pastilla (responde el estudiante). La primera vez que te veo comiendo chicle lo votas, segunda eres expulsado de la clase y de todo el semestre. ¿Queda claro? (El estudiante asienta moviendo la cabeza). Ustedes saben que no está permitido comer chicle y bostezar; sin embargo, los puntos que pierden por comer chicle y bostezar se pueden recuperar. Los puntos que pierden porque se vuelan la clase, no se recuperan. Es que nos preocupamos por ustedes. (Se escucha un murmullo) Silencio, la única persona que da indicaciones es el maestro, el estudiante solo escucha”(Observación PI).

Según Fromm (1947) “El fin de la educación es enseñar al individuo a no afirmar el yo. Ya en la escuela el muchacho debe aprender<<no solo a quedar silencioso cuando ha sido

justamente reprendido, sino que también debe saber soportar en silencio la injusticia>>” (p.225). En la frase “Estas comiendo chicle...la primera vez...lo votas,...” la advertencia denota firmeza y enfatiza en el cumplimiento de la norma establecida. Esta frase la docente lo tiene interiorizada. Frente a cualquier movimiento de maxilares considera que el estudiante está masticando chicle e inmediatamente hace el llamado de atención. La mayoría de los estudiantes muestran disposición para acatar esta norma. Antes de ingresar al salón depositan la goma de mascar en el depósito de basura más cercano al salón de clase, mientras otros se muestran irreverentes y desafían la norma establecida.

La expulsión del salón de clase por masticar chicle es una estrategia que utiliza la docente para evitar la conducta que se considera disruptiva. El masticar chicle para los estudiantes representa un acto de desafío a las prohibiciones. Para la docente amenazar y castigar es una forma de relacionarse con el estudiante, de hacer uso del poder evidenciado en la persistencia de aplicación de normas establecidas. Es preciso resaltar la inconsistencia de las normas elaboradas y la falta de claridad en los procesos de sanciones, sobre todo la norma de no bostezar. Considerando que el bostezo es un acto involuntario que indica tedio, debilidad y sueño (RAE). La expulsión por bostezar es una sanción inconsistente pues bostezar es un acto natural. Lejos de ser visto como un indicador de cansancio, aburrimiento rechazo, y otros posibles significados es considerado como un acto de indisciplina, por lo que los estudiantes tratan de disimularlo, interrumpirlo y encubrirlo con el brazo o la mano.

Téllez (1996) afirma que en la educación tradicional uno de los puntos medulares en la relación profesor estudiante es el uso del poder. Esta afirmación se basa en los comentarios más comunes de los estudiantes tales como: el profesor posee el poder y no importa la opinión del estudiante, el profesor es el poseedor del conocimiento y el profesor ejerce poder; caso contrario la clase es un verdadero relajó. De igual forma Pasillas (2005) menciona que en los procedimientos de enseñanza se manifiesta el uso del poder y de la fuerza. A veces se puede reconocer como violencia directa y otras en forma atenuada.

En el último renglón del párrafo de la observación es evidente que la docente trata de imponer el establecimiento de una autoridad entendida como “aquí se hace lo que yo digo” por ejemplo: *“La única persona que da indicaciones es el maestro, el estudiante solo escucha”*. También se puede apreciar el convencimiento de la docente en la bondad de sus decisiones, de saber que es bueno y malo para los estudiantes. Esta actitud de la maestra aparentemente protectora, frente al incumplimiento de la norma establecida y de las inasistencias a las clases de danza se convierte en acto agresivo y violento. Este se manifiesta en amenaza: *“...segunda eres expulsado de clase y de todo el semestre”*. Frente a esta frase amedrentadora el estudiante guarda silencio y/o acepta con un leve movimiento de cabeza. Esta manera de entender la disciplina en la escuela refleja un sistema autoritario en el cual las decisiones son pensadas y ejecutadas por el docente en su condición de agente con poder. Mientras que los estudiantes al saberse atrapados en un sistema en el cual su posición solo les permite obedecer, se limitan a aceptar las decisiones aunque estas afecten su permanencia en la escuela. Al respecto los estudiantes manifiestan:

“... A fin de año siempre nos preguntan cómo queremos que sean los maestros. Yo dije que sea buena onda...y no lo son porque luego tienen sus días malos y se desquitan con uno. A los maestros si se les dice sus verdades ellos se enojan. Nos reportan con el prefecto. No taa complicado te agarran...te bajan puntos. Te gritan, te hablan de cólera. Como en mi casa. No pusss, te gritan y te hacen sentir mal, eso no va” (GF-I).

A partir del discurso citado se puede señalar que la violencia es manifestada a través de los castigos y/o sanciones. La ausencia o grado de castigo depende del estado de ánimo del profesor. El estudiante no puede quejarse y/o expresar abiertamente las agresiones verbales y no verbales de las que son víctimas, sino tiende a sufrir en silencio y en algunos casos a aceptarlas. La experiencia de castigos y/o sanciones ejercida por el docente es comparada con la experiencia de violencia en su hogar *“...Te gritan, te hablan de cólera. Como en mi casa...te hacen sentir mal, eso no va”*. Rosenberg (2006) testifica que en contextos escolares el uso punitivo de la fuerza genera hostilidad y refuerza la

resistencia a la conducta que los profesores les gustaría promover, el castigo lesiona la voluntad y autoestima y desplaza la atención del valor intrínseco de una acción a las consecuencias externas.

Rogers (1980), afirma que “el autoritarismo es la política aceptada en el salón de clase. A menudo los nuevos maestros son aconsejados con frases como ésta: “asegúrate de controlar a tus estudiantes desde el primer día” (p. 47). Al respecto el profesor VII manifiesta:

“Esta escuela es bien chingona...aquí cuando quieren viene a clases... El otro día un estudiante no vino a clases. Su mamá lo justificaba diciendo: No vino a clases porque se puso grosero, cuando él dice no quiero ir, no viene. Por eso tenemos que hacer sentir nuestra autoridad, porque los alumnos reconocen al vuelo y dicen a este le chingamos...puss, en la escuela hay alumnos muy malos, Santiago es uno de ellos. Ufff...malos hay muchos... ” (Observación profesor VII).

En el párrafo el profesor VII manifiesta su opinión de la institución educativa y de los estudiantes. Tanto la institución educativa y los estudiantes son catalogados y etiquetados “*Esta escuela es bien chingona...*”⁴ y “*...en la escuela hay alumnos malos, Santiago es uno de ellos...Uff...malos hay muchos...*”. La etiqueta de “chingona” lo relaciona con la inasistencia de los estudiantes a la institución educativa. La denominación de “alumnos malos” hace referencia al comportamiento y falta de disposición de los estudiantes para asistir, estudiar y participar en clases. Frente a esta situación el profesor concibe que para evitar situaciones problemáticas con los estudiantes es preciso “*...hacer sentir nuestra autoridad porque los alumnos reconocen al vuelo y dicen a este le chingamos*”. Para explicar la conducta individual en situaciones de relación interpersonal, Bolinches (1988) indica que el ser humano utiliza el ataque como mecanismo de defensa social. Este mecanismo es activado cuando una persona percibe a la otra como una amenaza para su autoconcepto o estabilidad. Con el ataque la persona anticipadamente se defiende de

⁴ Chingón o chingona. Término que tiene infinidad de connotaciones. Su definición depende del contexto, intención del interlocutor, intensidad en la voz, etc. Por ejemplo al referirse a una persona como “chingona” puede significar persona hábil, diestra o también persona que fastidia, destroza, arruina, interfiere.

posibles agresiones, además aventaja a la fuente de conflicto. Esta situación no solo se manifiesta en los maestros sino también en otros trabajadores que desempeñan funciones administrativas:

“...una maestra no lo voy a decir quién, me dijo imbécil, estúpido, tarado; bájate y dame tu mochila...me da coraje recordar sus insultos pero yo no me voy a palabra. Me pidió la mochila porque cree que vendo droga. (Todos sonrían y a susurro uno de sus compañeros manifiesta) Es que su hermano vende allá, afuera. (Inmediatamente a la intervención de su compañero de clase prosigue). Todo lo malo que sucede en la escuela me culpa a mí. Hace un mes cortaron una mochila y luego, luego, dijo: fue él, fue él, y yo ni siquiera estaba. Hija de su pinche madre la voy a matar (todo el grupo ríen a carcajadas) Me echó la culpa y ni siquiera fui yo... imagínese me hubieran corrido de la escuela no más por su boca. Ni siquiera dije nada”. (Estudiante 3 GF – I. Institución Educativa “José Limón” turno vespertino).

Al escuchar esta frase, un estudiante que participaba esporádicamente con monosílabos afirmó:

“Yo ya me acostumbré, ya me acostumbré a que me acusen. Sí ya me acostumbre. Ya no me defiendo. Pa qué. No, no ya no. El año pasado si me defendía...ahorita ya no, ya no. Noooooo, es que no se puede hacer nada. Hace un año que a veces entro a clases, no aprendo nada. (Estudiante 6, GF – I. Institución Educativa “José Limón” turno vespertino)

En la frase: “hija de su pinche madre, la voy a matar” su estado emocional denota enojo, resentimiento por las múltiples acusaciones e insultos del sujeto educativo, situación que le hace responder con violencia como un mecanismo de defensa. La descripción del sujeto educativo realizado por el estudiante denota la postura incongruente, pues intenta cuidar la salud y el orden modelando control, represión y desconfianza. Pareciera que la docente está convencida que culpar y castigar sirve de motivación para el cambio de conducta. En el culpar a otra persona con el propósito de desacreditarlo es evidente el uso de la fuerza punitiva. En contraste la frase “Ya me acostumbre que me acusen” “Ya no me defiendo. ¿Pa qué? ...no se puede hacer nada” indica su aceptación y negación a

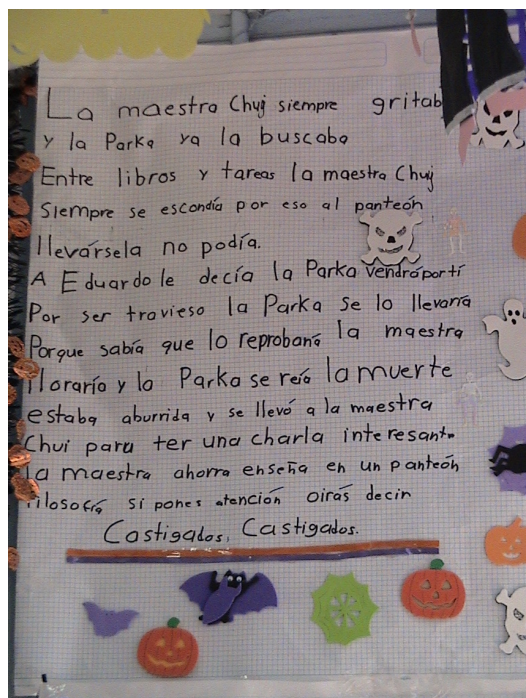
seguir bregando por lo que considera injusto. En cada palabra y gesto se observa los sentimientos reales no revelados: La decepción, frustración, desaliento, desesperanza, resentimiento, enojo, impotencia y represión. Lafarga (1994), afirma que cualquier frustración de las necesidades humanas, sean estas naturales o aprendidas generan agresividad en el organismo. Asevera que los mecanismos de la distorsión, negación y la represión como una forma de negación inconsciente de la agresividad desembocan en violencia contra los demás o contra sí mismo. De igual forma Schwarz (2002) (citado en Castellá, J; Comelles, S; Cross, A; Vilá, M) menciona que:

“...una de las formas más tempranas de represión de sentimientos se refiere a la hostilidad y a la aversión. Muchos niños manifiestan un cierto grado de hostilidad y rebeldía como consecuencia de sus conflictos con el mundo circundante, que ahoga su expansión y frente al cual, siendo débiles, deben ceder generalmente. Uno de los propósitos esenciales del proceso educativo es el de eliminar esta reacción de antagonismo. Los métodos son distintos: varían desde las amenazas y los castigos, que aterrorizan al niño, hasta los métodos más sutiles de soborno o de <<explicación>>, que lo confunden e inducen a hacer abandono de su hostilidad. El niño empieza así a eliminar sus sentimientos, y con el tiempo llega a eliminarlos del todo” (p.54).

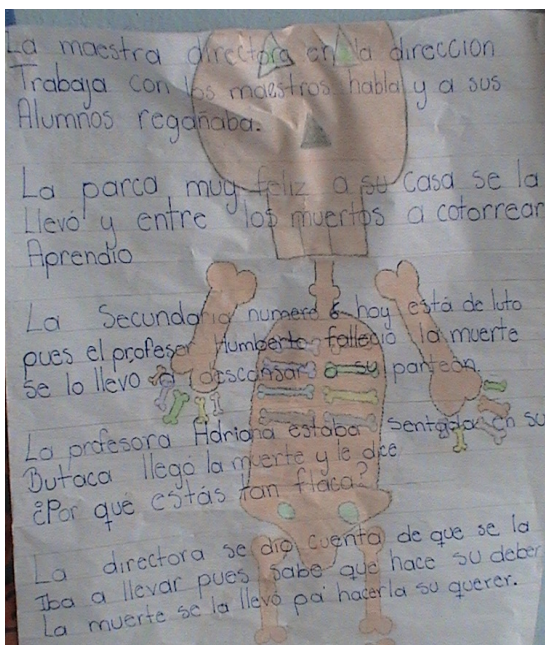
Las manifestaciones de violencia también se pueden observar en los periódicos murales. Espacios que son ilustrados en fechas de celebración según el Calendario Cívico Escolar. En las dos fotografías que a continuación presento, los estudiantes a través de frases literarias denominadas “calaveras literarias” en alusión a la fecha del día de los muertos, expresan su disconformidad por la violencia ejercida por los docentes y personal administrativos.

En la primera fotografía, la frase “La maestra Chui siempre gritaba” indica el uso de la voz como medio para imponer una sanción. En la frase “La maestra ahora enseña en un panteón filosofía. Si escuchas con atención oirás decir: castigados, castigados”, se relaciona la profesión de la maestra y su forma de actuar frente a un estudiante travieso, su proceder denota una acción punitiva⁵

En la segunda fotografía el estudiante enlista a la directora y profesores fallecidos. De forma coloquial manifiesta su



disconformidad por los regaños recibidos.



En el interior de las escuelas se ve con naturalidad el uso del ejercicio del poder, el mismo que es para dominar o someter y no para promover el valor de la libertad. Cuando la persona ejerce la autoridad que le da el cargo impone una acción que considera que es bueno. La conducta inmoral se vuelve personal y socialmente aceptable, pues, se plantea que tiene un valor social y sirve a propósitos morales. En la escuela los actos de violencia y maltrato son justificados, se consideran que es

⁵ Foto 1 y 2. Exposición de calaveras literarias. Escuela Secundaria “José Limón”. Celebración Día de los muertos. (Observación 2 de noviembre, 2009).

necesario para imponer la disciplina, además de mantener el prestigio de la institución. Considero que la incongruencia en el actuar de los maestros y la comunicación con los estudiantes es un factor que incrementa la violencia.

En el desarrollo de una sesión de aprendizaje se escuchó tocar la puerta, la docente principal se dirige hacia ella y le invita a ingresar a un estudiante, este ya ubicado en una línea, en breves minutos y evitando ser visto por la profesora empieza a golpear a sus compañeros de las filas contiguas, la docente le invita a salir y lo acompaña hacia la sala de la prefecta. El estudiante sale celebrando su expulsión de clase. Al finalizar la sesión la docente comenta:

“El niño que llegó tarde estaba chinge y chinge, chinga adelante, atrás, derecha e izquierda. Si esta semana ya se le da de baja, viene a clase solo para fastidiar y dar lata. Es repetidor, repitió hace dos años, se ausentó un año, volvió a venir y no entra a clases; puro cotorreo. Creo que hasta se droga porque está con los ojos rojos. La tutora está averiguando. Porque está en el colegio...pero si no lo miiiiiraaaaaas...está pero no está”. (Observación profesora I).

En las palabras “fastidiar”, “dar lata”, la profesora deja entrever que el estudiante ingresa al salón con el objetivo de interrumpir la clase y golpear a sus compañeros. El estudiante al salir de la clase no muestra preocupación por las consecuencias de su acto violento, pareciera que está acostumbrado a generar violencia para ser expulsado del salón de clase; es decir que el estudiante tiene interiorizado y/o reforzada la idea de que, si quiere conseguir lo que desea de otra persona lo mejor es generar violencia. Bandura (1982) afirma que la violencia es aprendida y está sometida a los mismos principios de todo aprendizaje en sociedad. Todo beneficio logrado por una acción agresiva refuerza el aprendizaje de las formas violentas. Este aprendizaje es producto de una serie de conductas aprendidas por imitación y refuerzo positivo derivadas del uso de la fuerza. Petrus (2001), menciona que el conflicto y la violencia son evidencias del defectuoso funcionamiento de la mecánica reguladora del comportamiento social que paradójicamente funciona a partir de sofisticadas formas de violencia simbólica.

Bourdieu y Passeron (1995) afirman que en toda acción pedagógica se ejerce violencia simbólica, violencia que se impone como legítima disimulando las relaciones de fuerza existentes. Hace mención que en el quehacer educativo se da una imposición cultural sutil en donde el dominado (estudiante) no lo percibe. El trabajo del docente está legitimado y es transmitido a través de los contenidos curriculares impuestos. El sistema educativo, no cumple sólo con la función de inculcación de un arbitrario cultural sino también el de reproducción social. La educación del alumno de la clase dominada, pasa a ser una deculturación, no se valora ni se tiene en cuenta su bagaje cultural adquirido en su familia y en su grupo social, cerrando de este modo el círculo de la reproducción cultural y de su relación con la reproducción social.

En las escuelas en estudio, además de la violencia simbólica, la violencia física también muestra su rostro.

“La maestra gritona le dijo a Bubu que se saliera de la clase. Desde el primer semestre no lo dejó bailar y tuvo que cambiarse de escuela. Le dijo salte y faa que le avienta. Y el otro se para y le dice no me aviente maestra y que lo saca empujándolo como si fuera su hijo” (Estudiante 5. GF- I Institución Educativa “José Limón, turno verpertino).

La actitud violenta de la docente, denota la carencia de estrategias y capacidades para resolver conflictos. En la frase “...y que lo saca empujándolo como si fuera su hijo” el estudiante deja entrever su concepción de la violencia ejercida de padres a hijos. Bolinches (1988) sustentado en su experiencia de ayuda terapéutica con estudiantes, manifiesta que los primeros modelos (familia y escuela) que interiorizan los adolescentes en la etapa de niñez es el que cuestionan. El referente familiar represivo, decadente es considerado caduco y no sirve de modelo para su generación porque representa el pasado. De igual forma el sistema educativo no sirve para enseñar a vivir. Rosenberg (2006) menciona que detrás del uso de la fuerza es visible las intenciones y pensamientos del que lo usa. Resalta la diferencia entre el uso de la fuerza como uso protector y el uso punitivo de la fuerza. En la primera clasificación la intención es proteger e impedir el daño y la injusticia sin juzgar a la persona y su conducta. En contraste la segunda clasificación es

una acción punitiva que parte de la base que a las personas cometen actos reprobables se les debe aplicar un correctivo a través de una acción punitiva cuyo fin se centra en forzar el arrepentimiento, para que sufran y vean el error de su actuar y producir el cambio. Rosenberg, menciona que con una acción punitiva más que provocar arrepentimiento y aprendizaje lo que se consigue es que la otra persona sienta resentimiento y hostilidad y que se intensifique su resistencia a la conducta que precisamente nos gustaría que adoptasen.

En relación a la violencia física generada por los estudiantes la docente P-I manifiesta:

“La violencia ha bajado mucho, se han mejorado las relaciones...antes era golpes, acoso sexual, violencia física, violencia psicológica, muy fuerte no, eso sí que está muy fuerte...drogas y si ha bajado. Claro no se ha erradicado, porque la violencia va a seguir ahí. Tampoco es algo que puedas negar, porque todos los humanos somos violentos, pero cómo sublimamos esto. Antes en las escuelas no podías utilizar el patio...decidimos bailar, nos escupieron nos aventaron latas. Hoy en el patio se hace la presentación de mitad de año y participan todos. Logré que los chavos bailaran, que trastocara todo, hasta los mismos maestros, los directivos no dan crédito que todos estén bailando sin que les estén gritando...es muy importante el afecto, yo no les grito como oyeee... porque a eso están acostumbrados que les insulten, o sea entablas con otro tipo de diálogo, somos seres humanos. Se ha transformado la violencia a partir de una clase porque son comunidades muy violentas. Y si creo que a partir de la clase de danza, con la disciplina, con el respeto; porque emites valores. Enseñas valores de respeto al otro. La confianza se va transformando todo y eso si lo hemos notado desde que entramos al programa. Hemos visto como se han ido transformando y también creo que no tan solo en el salón si no en otras clases y de hecho muchos papás me han dicho ayyyy gracias maestra porque mi hijo ha cambiado, porque estamos emitiendo a parte de baile diferentes valores.” (Entrevista profesora-I)

En este párrafo la docente se muestra victoriosa porque las manifestaciones de violencia física son esporádicas, sin embargo, es consciente que el problema no se ha solucionado por completo. Los logros a los que hace alusión están relacionados con la capacidad de

apertura del docente y el estudiante, el trato horizontal, la escucha empática y el mutuo respeto. Además la profesora al señalar que los estudiantes provienen de “comunidades muy violentas” actúa estratégicamente utilizando una comunicación no violenta, pues es consciente de que el estudiante está acostumbrado al insulto y al tratarlo de manera diferente logra reducir los actos violentos de los estudiantes.

Schwarz (2002) (citado en Castellá, Comelles, Cross, y Vilá, 2007) afirma que la habilidad del docente para establecer una relación interpersonal positiva es un elemento clave para el éxito escolar. Schwarz indica que cuando el estudiante percibe con claridad el grado de aceptación de su persona con sus heridas y cicatrices por parte del docente, ésta aceptación incondicional se constituye en la base para construir el conocimiento, partiendo de sus necesidades e intereses como personas y de sus posibilidades como aprendices.

La rigidez del acto de enseñar y aprender no es un medio para fortalecer una educación constructiva, divergente, holística. De igual manera la violencia manifestada en todas sus formas dificulta el establecimiento de un clima que permita la apertura del estudiante como ser libre para elegir, valorar, comunicar con congruencia su ser real y auténtico.

Las experiencias autoritarias, de indiferencia y discriminación que sufren los adolescentes son acumuladas progresivamente y, en la escuela se manifiestan a través de actos violentos y en otros casos en sumisión y apatía. Frente a estas situaciones, algunos profesores se preocupan por enfatizar relaciones de amistad y empatía con los estudiantes, otros son indiferentes o enfatizan actitudes autoritarias. Esta forma de relacionarse en el espacio pedagógico con los estudiantes, puede en algunos casos reforzar actitudes que interfieren seriamente en su desarrollo psíquico y biológico.

Por otra parte los profesores y muchos estudiantes consideran que la práctica de la danza ha contribuido al cambio de actitud, primero en relación a la danza misma, considerada como una actividad preferida por las mujeres y segundo, ha contribuido a encauzar adecuadamente sus energías como también a expresar sus sentimientos con mayor facilidad.

CAPITULO V: CONCLUSIONES

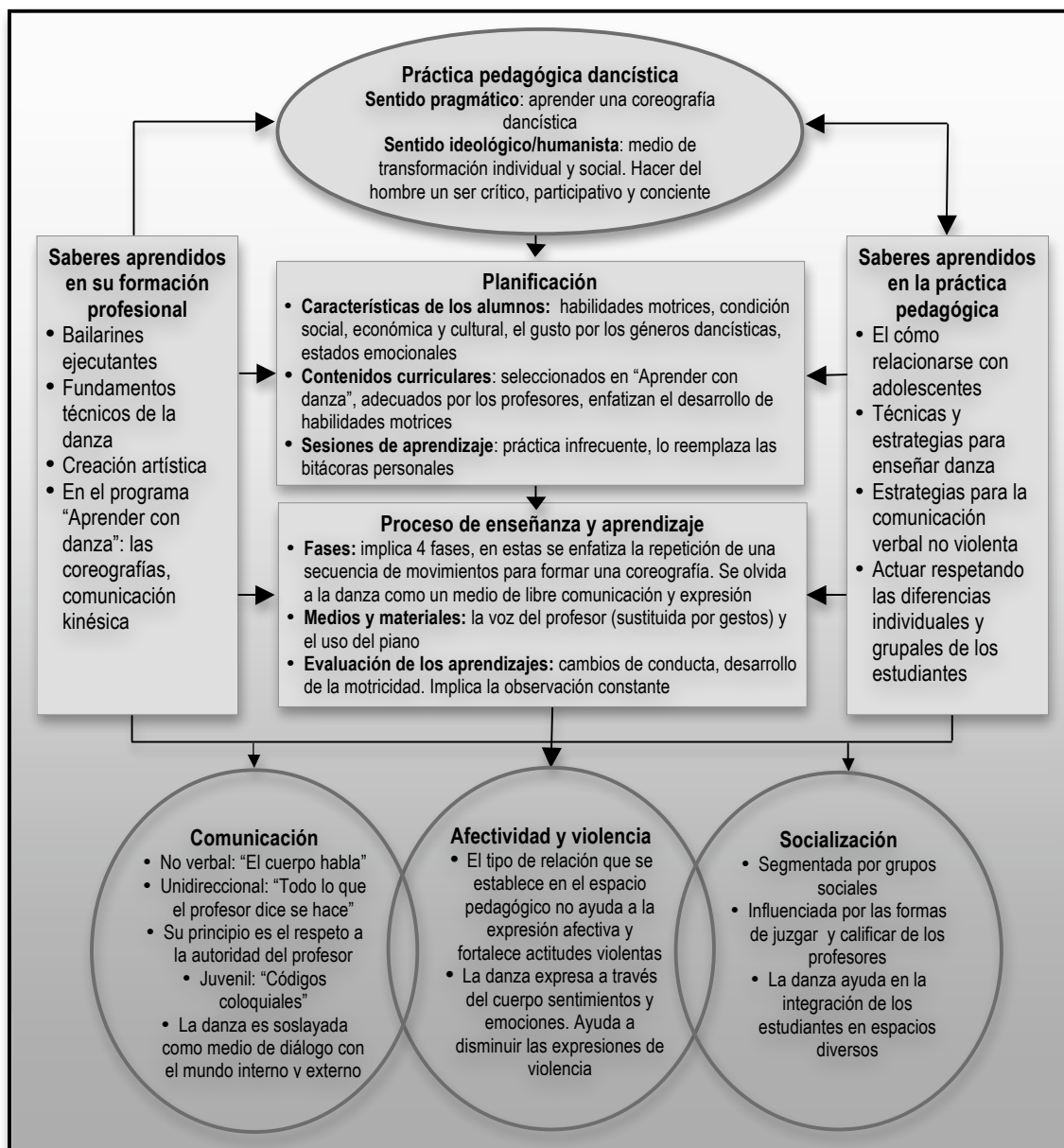
A manera de cierre de esta investigación, sin pretensión del trabajo que busca generalizar resultados, intento en los párrafos siguientes explicar los aspectos más sustantivos del trabajo empírico. Advierto que estas ideas, presentadas a manera de conclusiones, son el producto de una de las maneras posibles de leer los discursos, que en este caso, son coherentes con los propósitos de la investigación.

Si bien las condiciones estructurales condicionan el quehacer docente, los actores educativos no son autómatas sociales, sus representaciones, ideas, valoraciones y expectativas juegan un papel fundamental en sus prácticas. Por eso, en esta investigación la preocupación central ha sido conocer tales subjetividades para comprender lo que hacen y por qué lo hacen. Dicho de otro modo, he intentado comprender el sentido que los maestros de la asignatura de artes, disciplina de danza, dan a su práctica pedagógica y cómo esta se relaciona con el desarrollo de las capacidades de comunicación, afectividad y socialización de los estudiantes

El gráfico 5.1 ofrece la oportunidad de diferenciar, sin perder de vista su relación dinámica, los 3 ejes de análisis que recogen las voces de profesores de danza y estudiantes entrevistados. En los extremos derecho e izquierdo del cuadro, se presenta el eje *los saberes de los profesores de danza*. Aquellos que se aprendieron en su formación inicial, aluden a los fundamentos técnicos de la danza, la creación artística y aquellos aprendidos en el programa “Aprender con danza”. Asociados a la práctica pedagógica dancística, se ubican los saberes aprendidos en el ejercicio de la docencia. En el centro del cuadro, en su extremo superior se ubica el eje *práctica pedagógica dancística* considerada como el espacio donde se concretiza la relación entre el profesor de danza y los estudiantes. Debajo de este eje se representan los 2 momentos fundamentales de la práctica pedagógica, estos son *la planificación y el proceso de enseñanza y aprendizaje*. En el extremo inferior del cuadro, se ubican conectados entre sí el eje integrado por la *comunicación, socialización y las expresiones de afectividad y violencia*. Estos aspectos son consecuencia de la relación que establecen en el espacio pedagógico los profesores

que enseñan y los estudiantes que aprenden. En lo que sigue de este capítulo, explico los ejes aludidos.

Ilustración 5.1: Práctica pedagógica dancística y desarrollo de capacidades de comunicación, afectividad y socialización



5.1. Los saberes de los profesores de danza

Tardif (2004) sostiene que el saber docente es heterogéneo, está formado por diversos saberes que provienen de las instituciones donde se formaron aquellos que ejercen la tarea docente (saberes disciplinares seleccionados y transmitidos por tales instituciones), de la formación profesional (ciencias de la educación y la ideología pedagógica), de los currículos (programas curriculares) y de la práctica cotidiana (saberes específicos desarrollados en la experiencia docente). Los profesores no controlan la definición y selección de los saberes disciplinares, curriculares y los saberes pedagógicos transmitidos por las instituciones de formación docente. De ahí que estos saberes no son los saberes de los docentes ni el saber docente. Pero si son los responsables de enseñarlos a los estudiantes en los espacios pedagógicos.

En el caso de esta investigación, los discursos evidencian que los profesores de danza han sido formados como bailarines profesionales. Su formación inicial enfatiza el desarrollo de capacidades relacionadas con los aspectos técnicos de la danza. Dicho de otro modo, los saberes disciplinares que se producen en el campo de las artes, específicamente en el área de la danza como los estilos, las técnicas y las formas expresivas de la danza, han sido aprendidos en las instituciones en las que se formaron como bailarines ejecutantes.

Tales saberes, ayudan a los docentes en su tarea de enseñar a los adolescentes con quienes se relacionan en el espacio pedagógico. Algunos maestros señalan que les permiten interpretar dancísticamente la vida cotidiana. Destacan los aprendizajes relacionados con las calidades del movimiento, las dinámicas, el aprendizaje musical y la elaboración de estructuras de movimiento. Les permiten bailar lo que observan y escuchan en la vida diaria.

Los conocimientos relacionados con la didáctica o con las técnicas y estrategias para enseñar danza, han sido aprendidos en la *práctica pedagógica*. Estos saberes, llamados experienciales, no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Han sido adquiridos en la práctica docente, no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son

prácticos y forman un conjunto de representaciones a partir de los cuales los profesores interpretan, comprenden su profesión y su práctica educativa (Tardif, 2004).

Los aprendizajes que los profesores han logrado en su práctica pedagógica se relacionan con actitudes como la paciencia, las estrategias para generar el dinamismo en la clase y la comunicación verbal no violenta. En este proceso de aprendizaje la idea de la autoevaluación ha sido fundamental, por ejemplo uno de los profesores señala haberse detenido a reflexionar sobre los problemas que enfrenta en su trabajo pedagógico.

La adopción de una actitud empática con los estudiantes, el desarrollo de la capacidad de percibir las dificultades que enfrentan los estudiantes, la utilización de los aplausos y los gestos para controlar el orden, guardar silencio e indicar la ejecución de movimientos, la idea de no repetir comportamientos que juzgan y califican negativamente a los estudiantes, son también aprendizajes que los profesores entrevistados destacan en su práctica pedagógica.

5.2. Práctica pedagógica dancística

En el trabajo pedagógico, el qué enseñar, cómo enseñar y el para qué enseñar son preguntas que todo aquel que ejerce la tarea de enseñar no puede evitar. Estas interrogantes aluden a *la planificación de la enseñanza y el aprendizaje*, organizándola en un espacio y en un tiempo determinado. Al planificar, definimos los resultados que deseamos alcanzar con la enseñanza y tomamos decisiones acerca de qué vamos a hacer, cómo y cuándo. En este sentido, la *planificación* sirve para valorar la consecución de objetivos y facilita la organización eficaz del tiempo y de los demás recursos implicados en el quehacer pedagógico. Aunque las decisiones sobre planificación no dependan completamente del profesor, hacerlo puede ayudar a organizar mejor la práctica pedagógica.

Todo profesor suele realizar tres tipos de programación: la programación anual del área o asignatura (programación a largo plazo), las unidades didácticas (programación de mediano alcance) y la preparación de las sesiones de clase (programación a corto plazo).

En el caso de esta investigación la preocupación estuvo centrada en dilucidar a través de los discursos de los profesores y profesoras de danza cuáles son las características de los estudiantes que tienen en cuenta para planificar sus actividades de aprendizaje, los contenidos curriculares que deben aprender los estudiantes y la manera cómo planifican las sesiones de aprendizaje.

La mayoría de los profesores entrevistados, al momento de *planificar sus actividades de aprendizaje*, lo hacen pensando en las habilidades motrices de los estudiantes, su procedencia social, el gusto por la práctica de los géneros dancísticos y sus estados de ánimo. Son conscientes que los estudiantes no son iguales, sus condiciones sociales, culturales y económicas influyen en la manera como afrontan la tarea de aprender y en la manera de enseñar. Por tanto, la planificación no es una camisa de fuerza que tiene que cumplirse inexorablemente. En el esfuerzo por lograr que los estudiantes se motiven y se involucren en su propio proceso de aprendizaje, los profesores, como señalan los entrevistados, siempre tratan de enseñar de modo distinto a grupos diferentes. Así, el quehacer cotidiano en el espacio pedagógico es complejo y a menudo requiere respuestas rápidas y contingenciales. Por ejemplo, en las circunstancias difíciles o en aquellas en las que los profesores han logrado que los estudiantes lo respeten, aprecien y se involucren en su propio proceso de aprendizaje, toman decisiones y desarrollan estrategias de acción en pleno desarrollo de su actividad de enseñanza. Dicho de otro modo, enfrentan diariamente en el aula situaciones para las que no existen respuestas únicas y preelaboradas. Para afrontarlas, al percibir insuficiente los aprendizajes logrados en su formación como bailarines profesionales, construyen y habitan diariamente espacios pedagógicos diversos, en un contexto colmado de limitaciones que deben asumir y resolver en la cotidianidad de su práctica. Es obvio que la formación que recibió en su formación como bailarín profesional y el desarrollo de ciertas capacidades pedagógicas a través del programa “Aprender con danza” tiene una gran influencia en la manera como percibe, piensa y actúa en ese espacio pedagógico que el mismo construye. En la manera como se relaciona con los saberes dancísticos, en lo que considera importante en su tarea de enseñar y en su forma de enseñar.

Los profesores no conciben el proceso de enseñanza sin la presencia de *contenidos curriculares objetos de enseñanza y de aprendizaje*. Estos son seleccionados por quienes dirigen el programa “Aprender con danza” y adecuados por los profesores en función del contexto particular de la escuela secundaria donde trabajan. Las habilidades motrices de los estudiantes constituyen el referente principal para la selección de los contenidos curriculares. Estos, en coherencia con los propósitos planteados por la SEP, se organizan en tres ejes: la contextualización, la expresión, y apreciación. A diferencia del eje expresión, los profesores dan menos importancia a los ejes apreciación y contextualización. En el primero, por ejemplo no se fomenta la expresión verbal, la reflexión colectiva en torno a la experiencia dancística del grupo, tampoco la apreciación y expresión de sus pensamientos y sentimientos. En el eje de contextualización, en muy raras ocasiones los profesores se esfuerzan por hacer que los estudiantes reconozcan la comunicación corporal de su entorno social y cultural. Estos contenidos deberían organizarse en *sesiones de aprendizaje*, sin embargo esta no es una práctica común entre los profesores. Muchos de ellos se limitan a prever algunas actividades a través de las bitácoras personales.

El proceso de enseñanza y aprendizaje constituyen un todo, implica tanto al profesor que enseña algo, al estudiante que aprende y a los contenidos curriculares que son objeto de enseñanza y aprendizaje en un espacio y en un tiempo determinado. En toda situación educativa, señala Freire (2004), están presentes: el educador o educadora, los educandos, el espacio pedagógico, el tiempo pedagógico, los contenidos curriculares o los objetos cognoscibles y los objetivos que se pretenden lograr y trascienden el aula y tienen que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías, etc. Los contenidos curriculares, señala, son percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad por lo que es importante promover y fortalecer la curiosidad de los niños.

En el caso de esta investigación, solo he querido referirme a las representaciones que los profesores construyen sobre el proceso de enseñanza de la danza, los medios educativos que utilizan para concretizar de la mejor manera este proceso y los procedimientos de evaluación que utilizan para constatar los aprendizajes de los estudiantes.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la danza, a partir de las observaciones y entrevistas, es posible aseverar que los docentes enfatizan la ejecución de una frase dancística, es decir priorizan la repetición de una secuencia de movimientos, los mismos que se van uniendo hasta formar una coreografía que será presentada en la clausura del año escolar. De este modo no se utiliza a la danza como un medio de libre comunicación, expresión de sentimientos y vivencias.

En el desarrollo de la clase se pueden distinguir cuatro fases. **La primera** se inicia fuera del salón de clases de danza e implica el ingreso al mismo ordenadamente en dos columnas y al compás de la música ejecutada por el pianista. La finalidad es automatizar los movimientos que los estudiantes tendrán que hacer cuando ingresen al Teatro de la ciudad para desarrollar la presentación final de la coreografía elegida. La **segunda fase** implica la práctica de los pasos de un determinado baile con la finalidad de ayudar a los estudiantes en el desarrollo de la coordinación motora y la agudización de su sentido auditivo. La enseñanza de pasos básicos es complementada con la adecuada utilización del espacio propio y el espacio del otro, la lateralidad, y direccionalidad del movimiento. El propósito es predisponer a los estudiantes a participar en la actividad dancística en un determinado escenario. La **tercera fase** se inicia después de ejecutar al unísono y sin error los pasos de diferentes géneros dancísticos. Estos se van uniendo generalmente en compases de ocho tiempos hasta formar una secuencia dancísticas que formará parte de la coreografía a presentar en la actividad de exhibición al término del año escolar. La **cuarta fase**, implica el desarrollo de ejercicios de respiración. Se confirma la asistencia y se da la despedida, esta se realiza a coro y a solicitud del profesor. Finalmente los estudiantes se desplazan fuera del salón formados en columnas.

En el desarrollo de la clase, *la voz del profesor y la utilización de instrumentos musicales como el piano son los medios privilegiados que ayudan a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.* Es menester destacar que en el programa “Aprender con danza” se prepara al profesor para no levantar la voz y sustituirlo por gestos que indican a los estudiantes realizar determinadas acciones, se evita dar instrucciones en voz alta y en

ocasiones se utiliza frases relacionadas con el tema coreografía, que indican guardar silencio, iniciar o repetir el ensayo de la coreografía.

La evaluación del aprendizaje es una actividad que permite al profesor juzgar el nivel de capacidades, contenidos y actitudes logradas por los estudiantes y tomar decisiones respecto a su promoción. Además, la evaluación proporciona al profesor información relevante y necesaria que puede utilizar para valorar la eficacia del procedimiento utilizado y modificar su actuación si fuese necesario. En el caso de esta investigación, los profesores entrevistados consideran que los cambios de conducta y el desarrollo de la motricidad, son los referentes principales que tienen en cuenta para valorar los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, los criterios de asistencia, puntualidad, actitud dancística y apertura son los indicadores en torno a los cuales finalmente se le asigna un calificativo a los estudiantes. Algunos docentes manifiestan que el proceso de evaluación es difícil porque las características de las actividades dancísticas implican la observación constante del progreso de los estudiantes, la forma como superan sus dificultades motrices y la energía que utilizan en la ejecución de los movimientos.

5.3. Danza y desarrollo de capacidades comunicativas, de socialización y expresiones de afectividad y violencia

Padilla (2003) manifiesta que la danza en la escuela permite vivir, aprender y comunicarse de modo distinto. Propicia la comunicación con nosotros mismos, con nuestro cuerpo, con lo que somos por dentro, con nuestra historia y con los demás. Los movimientos, los silencios y las actitudes corporales son códigos lingüísticos que reemplazan a las palabras y expresan nuestro mundo interior. Así mismo, Wejebe, et al (2003) sostiene que la danza es una actividad que nos recuerda lo humano que somos, un lenguaje completo y complejo que promueve la comunicación horizontal congruente y permite la libre expresión de nuestras emociones, sentimientos, y vivencias.

En el caso de esta investigación, en raros momentos se propicia la práctica de la danza como medio para que los estudiantes dialoguen con la música, con sus pares y consigo

mismo. El estudiante no valora a plenitud la expresión de su cuerpo, no es consciente que sus pares y sus maestros puedan escucharlo, apreciarlo, y él mismo mostrarse. Su expresión corporal se limita a repetir la frase que el profesor mostró y reprodujo con los estudiantes.

Se observa también la *ausencia de una auténtica comunicación bidireccional*. Los profesores monopolizan la comunicación verbal y no verbal. Por ejemplo, una de las profesoras entrevistadas dice que la única persona que puede hablar y dar las indicaciones son los maestros. Los estudiantes afirman y aceptan con ligeros gestos lo que dice el profesor. Cuando este pregunta, los estudiantes responden con una palabra o frases cortas. A los estudiantes les gustaría que los profesores actuaran de otro modo. Sienten que no son comprendidos, pues "...si se les dice sus verdades ellos se enojan". De igual forma manifiestan su desacuerdo con las amenazas de reportar al prefecto, bajar puntos, gritar o hablar de cólera.

En relación a la comunicación no verbal el uso de los aplausos es una estrategia para mantener el silencio. Cuando los estudiantes conversan o ríen, de inmediato el profesor hace aplausos alternando el ritmo y el sonido. Estos son imitados por los estudiantes hasta lograr el completo silencio.

A partir de la manera como se comunican los maestros, los estudiantes los conceptualizan y clasifican del siguiente modo: los profesores "**buena onda**" son aquellos que escuchan y se identifican mental y afectivamente con los estudiantes; los profesores "**mala onda**" utilizan la comunicación vertical, gritan y culpan a los estudiantes, utilizan la amenaza para mantener a la clase en orden y en silencio. Los profesores de "**la fregada o de poca madre**" no escuchan, insultan y golpean a los estudiantes, acusadores e incongruentes en lo que dicen y hacen. Los profesores de su "**pinche madre**" son aquellos que, además de tener todas las características de los profesores de poca madre, inspiran odio y venganza. Su presencia en el aula es abominable.

Dentro y fuera del salón de clase los estudiantes utilizan sus propios códigos de comunicación, para afirmar o negar algo utilizan frases muy breves como "No guey", "sí

guey”. Otros grupos se comunican utilizando palabras de doble sentido o términos considerados groseros por los docentes. Esta forma de comunicarse es desaprobada por los maestros de danza quienes manifiestan que el modo de hablar es generado por una escuela permisiva incapaz de poner límites.

La *socialización* es un proceso que implica comprender y aceptar las condiciones de convivencia. De este modo un individuo se socializa mientras la realidad social se construye, estableciéndose un diálogo que se modifica al compás de la realidad que se construye. Berger & Luckmann (1968) sostienen que la construcción social de la realidad es al mismo tiempo objetiva y subjetiva. Objetiva en el sentido que en la sociedad existen recursos e instituciones externos al individuo que definen la realidad social. Es subjetiva en tanto la realidad influye en las maneras de actuar, sentir y pensar de los sujetos que integran la sociedad. La socialización supone que cada individuo elaborará ese proceso en función de sus características intrínsecas y el procesamiento de todas sus experiencias individuales, de tal forma que un mismo contexto social dará origen a pautas de conducta distintas en mayor o menor grado. El individuo las internaliza y las integra en su personalidad dejando de percibir las como algo externo o impuesto.

En el ámbito educativo el *potencial socializador de la danza* puede tener consecuencias positivas o negativas en función de la interacción entre los estudiantes que se socializan, sus profesores y las situaciones sociales que se generan en el contexto escolar. La interacción motriz que se da a través de la danza se manifiesta en la realización de determinados movimientos dancísticos. En esta interacción el comportamiento de los estudiantes y profesores influye de manera observable en la actuación motora de otros estudiantes. De este modo tales interacciones motrices generan comunicación verbal o gestual y pueden ser un desencadenante de interacciones de tipo positivo o negativo en la socialización del grupo.

En el caso de esta investigación, los estudiantes socializan con el grupo más cercano a su entorno social. Esta socialización está limitada por el sentido de protección, identificación y seguridad en el grupo y no ser aceptado en otros grupos por su posición social y

procedencia. Por ejemplo los estudiantes entrevistados señalan que las características físicas, formas de vestir, de hablar y caminar marcan las diferencias sociales y sesgan en forma significativa las relaciones “Los de la mañana, no nos quieren. Nos dicen vagos, por el corte de pelo. No nos quieren por la forma de vestir, de hablar. Cuando nos ven allá afuera y nos ven vestidos así...nos dicen: es ratero o vagos y ni siquiera te conocen. Te juzgan por la ropa, el pelo, tu forma de hablar, por la cara.

De igual forma los profesores tienen dificultades de socialización con los estudiantes debido a la forma como los califican y juzgan. Esta forma de comunicarse provoca amenazas de parte de los estudiantes. Por ejemplo, uno de ellos dice “Los profesores no nos quieren, nos hablan de respeto y luego no nos respetan”. Sin embargo, en otras ocasiones el docente de danza influye positivamente en las relaciones de los estudiantes con sus pares, con el entorno familiar y en otros espacios como las fiestas. En estos espacios los conocimientos de danza hacen que los estudiantes se sientan seguros y establen relaciones sociales con mayor facilidad. Por ejemplo una estudiante señala “Me voy a una fiesta y si tú no sabes bailar, no sé, ni te pelan. En cambio si sabes bailar es divertido te expresas, te sientes libre”. Así las habilidades dancísticas les ayudan a mostrarse en libertad, disfrutar del momento y expresarse con libertad.

Castillo (2006) resalta la importancia del cuerpo como base de la sensibilidad humana. Considera que *una educación de la afectividad* debe entender, valorar, dominar y apropiarse gradualmente del cuerpo. Asevera que “la educación de la afectividad va unida a la educación del carácter...” esto implica no solo conocer la capacidad de ser afectados y tener consciencia de sentimientos, sino integrarlos para ser persona humana digna.

En el caso de esta investigación, la influencia que los profesores ejercen a través de la práctica de la danza sobre la afectividad de los estudiantes, a través del análisis de los discursos se puede comprobar que se trata principalmente de una influencia directa sobre la afectividad realizada a través de la tonalidad de la voz, los gestos que le acompañan y toda expresión corporal. Por ejemplo, la profesora entrevistada señala “Hoy en el patio se hace la presentación de mitad de año y participan todos. Logré que los chavos bailaran,

que trastocara todo, hasta los mismos maestros, los directivos no dan crédito que todos estén bailando sin que les estén gritando”. Enseñar y aprender necesita también de habilidades emocionales como la asertividad y la empatía.

Los profesores no pueden evitar referirse a la influencia del contexto social y a los problemas familiares como elementos que condicionan la afectividad de los estudiantes, es decir sus alegrías, miedos, expresiones de agresividad, etc. Hace poco me enteré de un niño que le mataron a su mamá, expresa una de las profesoras entrevistadas. Estas experiencias son acumuladas progresivamente por los estudiantes y posteriormente son manifestadas a través de actos violentos y en otros casos en sumisión y apatía. “Antes los chamacos eran muy agresivos con el profesor, no les importaba traer trabajos, se mostraban apáticos, muy apáticos. A veces muy sumisos, algunos ya no más estaban buscando un lugar donde pelear y desahogar sus energías...”.

Por su parte, algunos estudiantes perciben que la práctica de la danza no constituye un espacio en donde puedan expresar sus sentimientos, mientras que otros manifiestan sentirse comprendidos y escuchados. Esta diferencia está relacionada con la manera como el profesor de danza se relaciona con los estudiantes en el espacio pedagógico. Algunos se irrogan una autoridad que en cierto modo niega la presencia del estudiante como un agente social con capacidad de decisión en este escenario. Por ejemplo el entrevistado señala “Los sentimientos se quedan en mi cabeza...si lo decimos...nos mandan a nuestra casa...”.

Cuando los profesores se esfuerzan en que los estudiantes repitan mecánicamente los movimientos dancísticos que deben aprender, relegan otros aspectos de fundamental importancia como a la expresión libre de sentimientos. Esta manera de enseñar impide el establecimiento de un clima que permita la apertura del estudiante como ser libre para elegir, valorar, comunicar con congruencia su ser real y autentico.

En las dos instituciones educativas en las que se desarrolló la investigación, las experiencias autoritarias, de indiferencia y discriminación que sufren los adolescentes son acumuladas progresivamente. Se manifiestan a través de actos violentos y en otros casos

en sumisión y apatía. Los actos de violencia y maltrato por parte de los profesores son justificados, se consideran necesarios para imponer la disciplina, así como para mantener el prestigio de la institución.

Frente a estas situaciones, algunos profesores se preocupan por enfatizar relaciones de amistad y empatía con los estudiantes, otros son indiferentes o enfatizan actitudes autoritarias. Esta forma de relacionarse en el espacio pedagógico con los estudiantes, puede en algunos casos reforzar actitudes que interfieren seriamente en su desarrollo psíquico y biológico.

Por otra parte los profesores y muchos estudiantes consideran que la práctica de la danza ha contribuido al cambio de actitud, primero en relación a la danza misma, considerada como una actividad preferida por las mujeres y segundo, ha contribuido a encauzar adecuadamente sus energías como también a expresar sus sentimientos con mayor facilidad. Por ejemplo una profesora dice que las manifestaciones de violencia física son esporádicas, sin embargo, es consciente que el problema no se ha solucionado por completo. Los logros a los que hace alusión están relacionados con la capacidad de apertura del docente y el estudiante, el trato horizontal, la escucha empática y el mutuo respeto. La profesora actúa estratégicamente utilizando una comunicación no violenta, pues es consciente que el estudiante está acostumbrado al insulto y al tratarlo de manera diferente logra reducir los actos violentos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcázar, J. (2006). Algunos principios en la educación de la afectividad. En: Lo que todos debemos saber sobre educación de la afectividad y la sexualidad. México: Minos Tercer Milenio, S.A. de C.V.
- Allport, W. (1975). La personalidad. Su configuración y desarrollo. Barcelona: Herder.
- Aymerich, C; Aymerich, M. (1985). Signos de la comunicación. Barcelona: Teide. S.A
- Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológica construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación*. (28), pp.123-131. Recuperado el 11/10/2009 en la fuente: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44028110.pdf>
- Arnheim, R. (1989). Consideraciones sobre la educación artística. España. Barcelona: Paidós.
- Asencio, L (2005). *Educación en valores. Prometeo: fuego para el propio conocimiento*, 43, pp. 26-38.
- Bachmann, M. (1998). La rítmica Jacques – Dalcroze: Una educación por la música y para la música. Madrid: Pirámide.
- Bandura, A. (1977). Modificación de la conducta. Análisis de la agresividad y la delincuencia. México: Trillas.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (1ª edición en castellano ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Bolinches, A. (1988). El cambio psicológico. Autoayuda y crecimiento personal. Barcelona: Kairos.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J. C. (1995). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Distribuciones FONTAMARA S.A.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J. C. (2008). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI editores, s.a.de c.v.

- Bonilla M, y García G. (2002). La perspectiva cualitativa en el quehacer social. México: CADEC.
- Calderón, C. (2007). La influencia del teatro universitario en el crecimiento personal de los estudiantes de la Universidad Iberoamericana. Tesis de maestría sin publicar. Universidad Iberoamericana. México D.F.
- Castellá, J; Comelles, S; Cross, A; Vilá, M. (2007). Entender (se) en clase: las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados. Barcelona: Graó
- Castillo, G. (2006). *Antropología y pedagogía del cuerpo*. En Lo que todos debemos saber sobre educación de la afectividad y la sexualidad. México: Minos Tercer Milenio, S.A. de C.V.
- Castro, M. (2007). La danza como factor de desarrollo humano desde el enfoque centrado en la persona. Tesis de maestría sin publicar. Universidad Iberoamericana. México D.F.
- Coller, X. (2000). Estudio de Casos. Cuadernos Metodológicos.
- Consorcio Internaciol Arte y Escuela. (2009). *¿Qué es ConArte ? Un ambiente escolar con arte.*México. Recuperado el 02/09/2009 de la fuente <http://www.conarte.com.mx/quees.htm>.
- Cruz, S., Peredo, R; Schwartz A. (1994). La enseñanza artística en Xalapa (Danza/ 1936-1975). Universidad Veracruzana. México: FOMES.
- Chuquilin, J. (2005). Caracterización del modo en que directivos y docentes de centros educativos públicos de la provincia de Lima, República de Perú innovan en el ámbito de la gestión institucional de sus centros educativos. Tesis de maestría no publicada. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile
- Ducoing, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE.32.
- Durán, L. (1993). La humanización de la danza. Centro Nacional de Investigación de la Danza José Limón. México D.F.
- Egan, G. (1981). El orientador experto. California: Wadsworth Internacional Iberoamericana.

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, Merlin C. La investigación de la enseñanza, II métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós.
- Feldenkrais, M. (2005). La autoconciencia del cuerpo: el caso de Nora. México: Grijalbo.
- Figueroa, M. (2006) Cultura y desarrollo humano. Visiones humanistas de la dimensión simbólica de lo individual y lo social. México: CONACULTA.
- Fuentes, I. (1995). El diseño curricular en la danza folclórica. Análisis y propuesta. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Fuentes, A. (2006). El valor pedagógico de la danza. Tesis para optar el grado de doctor. Universidad de Valencia. España.
- Fux, M. (1981). Danza, experiencia de la vida. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2004). *El grito manso* (Primera edición México: Siglo XXI ed.). México: siglo XXI editores, s.a. de c.v.
- Fromm, E. (1953). Ética y psicoanálisis. México: Fondo De Cultura Económica.
- Fromm, E. (1947). El miedo a la libertad. México: Paidós Mexicana S.A.
- Fromm, E. (1989). Anatomías de la destructividad humana. México: Editorial Siglo XXI.
- Gardner, H. (2005). Arte mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona: Paidós.
- García R, y Torres G. (2009). Danza y su valor educativo. Recuperado el 16/06/2009 en la fuente <http://www.efdeportes.com/efd138/la-danza-y-su-valor-educativo.htm>.
- García, H. (1997). La danza en la escuela. Barcelona: INDE Publicaciones.
- González, A. (1991). El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación. México: Trillas.
- González, A. (1993). De la sombra a la luz. Desarrollo humano - transpersonal. México: JUS, S.A.de CV.

- González, A. (2005). Ser maestros es ser yo mismo. Prometeo: Fuego para el propio conocimiento. Revista mexicana trimestral de psicología humanista y desarrollo humano, 43, pp.6-11.
- Graham, M. (1991). Mémoire de la dance. New York: Actes-sud.
- Haselbach, B. (1980). Didáctica de la danza. En: Música y danza para el niño. Madrid: Instituto Alemán.
- Heller, Á. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Heller, Á. (1991). *Historia y Futuro, ¿sobrevivirá la modernidad?* Barcelona: Península.
- Heinemann, P. (1980). Pedagogía de la educación no verbal. Barcelona: Herder.
- Hernández, S; Fernández, C y Batista, P. (1999). Metodología de la investigación. México: Mc Graw – Hill.
- Instituto Nacional de Danza (NDI) Recuperado el 18 de septiembre de 2009, de la fuente <http://www.nationaldance.org>.
- Krippendorff, k. (1997). Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica. España: Paidós.
- Laban, R. (1984). Danza educativa Moderna. Barcelona: Paidós Iberoamericana S.A.
- Laban, R. (1987). Dominio del movimiento. Madrid: Fundamentos.
- Lafarga, J y Gómez del Campo, J. (1992). Desarrollo del potencial humano. México. Trillas.
- Lafarga, J. (2004). Alternativa vital: desarrollo o violencia. Prometeo: Fuego para el propio conocimiento, 38, pp. 4-9.
- McKernan, J. (1999). Investigación - acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Maslow, A. (1990). La amplitud potencial de la Naturaleza humana. México: Trillas.
- Martínez, M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.
- Marques, I. (2001). *Cursos de entrenamiento para profesores de danza: una aproximación metodológica*. Conferencia Regional sobre Educación Artística en

América Latina y el Caribe. UNESCO, 2001. Recuperado el 02/04/2010 en la fuente <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133377s.pdf>

- Miranda, F. y Reynoso, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* México: COMIE.
- Montes, M. (2007). Inventario de aptitudes para personas con Síndrome de Down (IASD). Tesis de doctorado no publicado. Universidad Iberoamericana. México. D.F.
- Murieta, M. (2005). Educación y proyecto de humanidad. En *Prometeo: Fuego para el propio conocimiento*, 47, pp. 47-52.
- Navarro, P y Díaz, C. (1995). *Análisis de Contenido*. En *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis S.A.
- Navarro, A., Rosalen, T., Martín, E. (2002). Diversidad cultural. La danza folclórica como medio de identidad e integración sociocultural. España. p 2.
- Panhofer, H. (2005). El cuerpo en psicoterapia. Teoría y práctica de la Danza Movimiento Terapia. Barcelona: Gedisa.
- Padilla, C y Hermoso, Y. (2003). Siglo XXI: Perspectivas de la danza en la escuela. Recuperado el 10/10/2009 en la fuente http://www.expresiva.org/AFYEC/X008_SXXI_perspectivas.pdf.
- Padilla, C. (2003). Comunicación no verbal: propuestas de danza. Recuperado el 11/10/2009 en la fuente http://www.expresiva.org/AFYEC/X007_Comnoverbal_prop_danza.pdf.
- Pasillas, M. (2005). *Violencia, ética y pedagogía*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: SEP. 27, pp. 1149-1164.
- Pelcastre, B. (1998). Musicoterapia y psicodanza como factores promotores de la conciencia del yo. Tesis sin publicar. Universidad Iberoamericana.
- Petrus, A. (1997). Pedagogía social. Barcelona: Ariel.
- Pérez serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I métodos* (Segunda edición ed.). Madrid, España: Editorial la muralla.

- Piña, J. (1998). La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas. Centro de Estudios de la Universidad y Plaza y Valdez, S. A. Primera Edición. México.
- Prieto, M; Carrillo J y Jiménez, J (2005) *La violencia escolar*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México: SEP. 27, pp. 1005-1026
- Prieto, M. (2005) *Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México: SEP.27, pp. 1027-1045.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rogers, C. (1964). El proceso de convertirse en persona. México: Paidós Mexicana. S.A.
- Rogers, C. (1980). El poder de la persona. México: El Manual Moderno
- Rogers, C. (1983). Libertad y Creatividad en la Educación. México: Paidós Mexicana.
- Rogers, C. (1985). Terapia, personalidad y relaciones interpersonales. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.
- Rogers, N. (2003). Las artes expresivas centradas en la persona: un sendero alternativo en la orientación y la educación. Entrevista a Natalie Rogers por Guadiana, L. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Recuperado el 10/05/2009 en la fuente <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-guadiana.html>.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Ruíz, J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandoval, E. (2000). La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- Sandoval, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE.

- Secretaria de Educación Pública. (2006). Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios. México, D. F.
- Secretaria de Educación Pública. Seguimiento a las escuelas. Ciclo escolar 2006-2007. Cuarto informe nacional. México, D. F.
- Segrera, A. (Julio – Diciembre de 2002). *El enfoque centrado en la persona en el centenario de su fundador*. Miscelánea Casillas. Revista de teología y ciencias humanas. Recuperado el 10/07/2010 <http://psicologoslaureanocuesta.org/articulos.htm>
- Stenhouse, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. España: Morata
- Sierra, Á. (2006). Los libros y la vivencia de la educación para la afectividad. Lo que todos debemos saber sobre educación de la afectividad y la sexualidad. México: Minos Tercer Milenio, S.A. de C.V.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea S. A. ediciones.
- Taylor, S., Bodgan R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidos.
- Téllez, A. (1996). Elementos para una educación alternativa. Una experiencia personal. Prometeo. Fuego para el propio conocimiento, 12, pp.42-47. México D.F.
- Thiago, M. (2001). Danza educativa: una realidad en la escuela de Sao Paolo. Cadernos Cedes. N° 53. Recuperado el 01/06/2010 en la fuente <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a04v2153.pdf>
- Thiago, M. (2006). Educación integral y práctica docente. Tesis no publicada. Pontificia Universidad Católica de Brasil. Recuperado el 02/06/2010 en la fuente <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp008408.pdf>
- Trianes, M; García, A. (2002). Educación socio afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. Recuperado el 14/10/2009 en la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404409.pdf>

- UNESCO (2003). La educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria. Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. Recuperado el 01/02/2010 en la fuente: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133377s.pdf>
- Vasco, E. (1995). Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Cooperativa Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Watzlawick, P. (1980). El lenguaje del cambio. Barcelona: Herder.
- Wejebe, M; Legaspi, M., y Avila, L. (1992). La danza terapéutica aplicada a los adolescentes invidentes. Tesis de licenciatura. Centro Universitario de la Danza. México D.F.
- Wejebe, M; Ayala, Mireya; Montes, M. (2003). Danza educativa para personas con síndrome de Down. México: CONACULTA. INBA.CENART.

ANEXOS

Anexo 1

GUÍA DE OBSERVACIÓN

1. Observación del contexto educativo fuera del aula.

- pasillos, formaciones, biblioteca, periódicos murales, celebraciones del calendario cívico escolar, cafetería, comedor, patios de recreo, etc.)

2. Observación del ambiente dentro del aula.

- Ambiente de la clase (iluminación, espacios, materiales).
- Cómo ingresa el profesor y estudiantes.

3. Observación del proceso enseñanza aprendizaje.

- Inicio de la sesión de enseñanza aprendizaje.
- Organización de los estudiantes.
- Estrategias que utiliza el profesor.
- Uso del esquema de clase.
- Planteamiento de objetivos.
- Atención de las necesidades individuales y colectivas.
- Participación de los estudiantes.
- Clima de la clase (democrática participativa, directiva)
- Cumplimiento de actividades programadas.
- Esfuerzo de profesor y estudiantes en la enseñanza aprendizaje.
- Cierre de la clase.

4. Reacción del profesor y los estudiantes frente a la presencia del observador

Anexo 2

Protocolo de entrevista a profesores

1. Datos informativos

1.1. Nombre del entrevistado:

.....
.....

1.2. Lugar:

.....
.....

1.3. Fecha:

.....

1.4. Hora de inicio:

.....

1.5. Hora de término:

.....

2. Preguntas:

2.1. Práctica pedagógica del profesor de artes en la disciplina de danza.

a) Planificación

¿Qué características de los estudiantes considera usted para la planificación de las sesiones de aprendizaje?

¿Qué criterios considera usted para la selección de contenidos de aprendizaje?

¿Considera que es importante la elaboración de sesiones de aprendizajes, por qué?

b) Desarrollo

¿Podrías comentar que actividades desarrollas como maestro y que actividades realizan los estudiantes para lograr los aprendizajes previstos?

¿Cómo constatas que los alumnos aprendieron lo que enseñaste?

2.2. Saberes relacionados con la disciplina de la danza

a) Aprendizaje en la formación inicial y continua

¿Qué saberes aprendidos en tu formación como profesional de la danza destacarías?

¿Cómo esos aprendizajes te ayudan en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes?

b) **Aprendizajes en la práctica pedagógica.**

¿Qué aprendizaje has logrado después de tu formación profesional?

¿Cuáles son los aprendizajes que destacarías en la disciplina de la danza logrados en tu experiencia de maestro?

2.3. Desarrollo personal de los estudiantes.

a) **Descubrimiento de capacidades.**

¿Cómo percibes la comunicación de los estudiantes antes, durante y después de la clase de danza?

¿Cómo percibes la socialización de los estudiantes? ¿Podrías hacer una referencia de un antes y un después de la práctica de la danza?

¿Cómo expresan su afectividad de los estudiantes en el desarrollo de las clases de danza?

¿Consideras que la danza contribuye al desarrollo personal de los estudiantes?

¿Cómo se refleja en los estudiantes?

Anexo 3

Protocolo de entrevista a estudiantes

1. Datos informativos

2.4. Nombre del entrevistado:

.....

...

2.5. Lugar:

.....

....

2.6. Fecha:

.....

2.7. Hora de inicio:

.....

2.8. Hora de término:

.....

3. Preguntas:

3.1. Práctica pedagógica del profesor de artes en la disciplina de danza.

c) **Planificación.**

d) **Desarrollo.**

¿En la clase de danza que actividades realizas?

¿Consideras que la manera como se desarrolla la clase facilita tu aprendizaje?

¿Cómo evalúa el profesor tus aprendizajes?

3.2. Desarrollo personal de los estudiantes.

b) **Descubrimiento de capacidades.**

¿En el proceso de aprendizaje de la danza consideras que mejora tu comunicación con tus pares y maestro?

¿De qué manera la danza contribuye en el desarrollo de tus habilidades físicas?

¿Qué valores cultivan en el desarrollo de las sesiones de danza?

¿Cómo el aprendizaje de la danza hace que se integren entre compañeros?

¿Cómo expresan tus sentimientos en la práctica de la danza?

Anexo 4

Formato carta de autorización de entrevista, grabación y filmación

Ciudad de México, 20 de Octubre del 2009

A quien corresponda:

Por medio de la presente manifiesto tener conocimiento de los propósitos de la investigación titulada “*Danza educativa y desarrollo personal en escuelas secundarias de la ciudad de México*”, los objetivos de la entrevista y su carácter confidencial.

AUTORIZO a Maribel Zagaceta Sarmiento, estudiante de la Maestría en Desarrollo Humano de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México a realizar la grabación de mi voz, la filmación de la entrevista y el uso de la información para su informe final de tesis y posible publicación.

Atentamente,

Nombre y firma del Profesor (a)

Anexo 5. Matriz de entrevista. Título de proyecto de investigación: “Danza educativa y desarrollo personal en escuelas secundarias de la Ciudad de México”

Objetivo General: Analizar el sentido que los maestros de la asignatura de artes, disciplina de danza, dan a su práctica pedagógica y cómo esta se relaciona con el desarrollo de las capacidades de comunicación, expresión emocional, socialización e integración de los estudiantes del tercer año de Educación Secundaria Pública de la Delegación Cuauhtémoc, Ciudad de México del Distrito Federal.

Preguntas de investigación	Objetivos	Ejes temáticos	Aspectos	Indicadores	Preguntas a profesores	Preguntas a estudiantes
<p>PREGUNTA: ¿Cuál es el sentido que el maestro de artes, disciplina de danza, asigna a su práctica pedagógica?</p> <p>¿Cómo esta práctica se relaciona con el desarrollo personal de los estudiantes manifestado en sus estilos de comunicación, expresión emocional, socialización e integración?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Describir la práctica pedagógica de un grupo de profesores en el espacio curricular de Artes en la disciplina de danza.</p>	<p>Práctica pedagógica del profesor de artes en la disciplina de danza.</p>	<p>Planificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Características de los estudiantes - Selección de contenidos de aprendizaje. - Elaboración de sesión de aprendizaje. - Medios y materiales a utilizar. 	<p>¿Qué características de los estudiantes considera usted para la planificación de las sesiones de aprendizaje?</p> <ul style="list-style-type: none"> . Habilidades motrices de los estudiantes (aptitud) . Grado de disposición para aprender (actitudes, identidad). <p>¿Qué criterios considera usted para la selección de contenidos de aprendizaje?</p> <ul style="list-style-type: none"> . Características de los estudiantes. . Programación curricular oficial. . Infraestructura educativa. . Medios y materiales de la Institución Educativa. . Conocimientos dancísticos. <p>¿Considera que es importante la elaboración de sesiones de aprendizajes, por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> . Ordena el proceso de enseñanza aprendizaje. . Clarifica las actividades y el cumplimiento de objetivos. . Temporaliza las actividades programadas. . Permite saber qué y cómo evaluar. 	
			<p>Desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Secuencia de actividades. - Actividades del profesor - Actividades del alumno - Verificación del aprendizaje. 	<p>¿Podrías comentar que actividades desarrollas cómo maestro y que actividades realizan los estudiantes para lograr los aprendizajes previstos?</p> <ul style="list-style-type: none"> . Medios motivadores. . Predisposición física, demostración y práctica. . Apreciación, Imitación. <p>¿Cómo constatas que los estudiantes aprendieron lo que enseñaste?</p> <ul style="list-style-type: none"> . Demuestran fluidez en sus movimientos. 	<p>¿En la clase de danza que actividades realizas?</p> <p>¿Consideras que la manera como se desarrolla la clase facilita tu aprendizaje?</p> <p>¿Cómo evalúa el profesor tus aprendizajes?</p>

Preguntas de investigación	Objetivos	Eje temáticos	Aspectos	Indicadores	Preguntas	Preguntas a estudiantes
	<ul style="list-style-type: none"> Identificar la integración entre los saberes de la disciplina y los saberes pedagógicos en la enseñanza aprendizaje de la danza. 	Saberes relacionados con la disciplina de la danza	<p>Aprendizaje en la formación inicial y continua</p> <p>Aprendizajes en la práctica pedagógica.</p>	<p>Aprendizajes logrados en su formación inicial como profesional de la danza.</p> <p>Aprendizajes logrados en su formación continua.</p> <p>Aprendizajes logrados en la experiencia de la enseñanza de la danza.</p>	<p>¿Qué saberes aprendidos en tu formación como profesional de la danza destacarías? . Técnicas dancísticas.</p> <p>¿Cómo esos aprendizajes te ayudan en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes? .</p> <p>¿Qué aprendizaje has logrado después de tu formación profesional? .</p> <p>¿Cuáles son los aprendizajes que destacarías en la disciplina de la danza logrados en tu experiencia de maestro? . Danza medio para fomentar la inclusión, el respeto a sus diferencias.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> Analizar de qué manera la práctica de la danza está contribuyendo al desarrollo personal de los estudiantes. 	Desarrollo personal de los estudiantes.	Descubrimiento y desarrollo capacidades	Desarrollo de capacidades de comunicación, expresión afectiva y socialización.	<p>¿Consideras que la danza contribuye al desarrollo personal de los estudiantes? ¿Cómo se refleja en los estudiantes?</p>	<p>¿En el proceso de aprendizaje de la danza consideras que mejora tu comunicación con tus pares y maestro?</p> <p>¿De qué manera la danza contribuye en el desarrollo de tus habilidades físicas?</p> <p>¿Qué valores cultivan en el desarrollo de las sesiones de danza?</p> <p>¿Cómo el aprendizaje de la danza hace que se integren entre compañeros?</p>